

**Univerzita Karlova**  
**Pedagogická fakulta**

Katedra preprimární a primární pedagogiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Učitel jako pozorovatel žákova učení v Montessori škole

Teacher as an Observer of the Pupil's Learning at Montessori School

Lucie Bartušková

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. stupeň

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Učitel jako pozorovatel žákovu učení v Montessori škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 5.7. 2019

Ráda bych tímto způsobem poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za cenné rady a knižní materiály, díky kterým mohla tato práce vzniknout. Zároveň bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich čas a spolupráci během výzkumu.

## **Abstrakt**

Práce se zabývá problematikou pozorování žáků v Montessori systému, navrženém Marií Montessori. Jedněmi z principů této pedagogiky je individuální přístup učitele k žákovi a respektování jeho učebního tempa. Učitel se tak dostává do role pozorovatele, který musí znát úroveň vzdělání každého žáka ve svém smíšeném ročníku. Jak ovšem mapovat individuální pokrok jednotlivých žáků? Práce si kladla za cíl popsat a analyzovat způsob a význam pozorování jako profesní činnosti učitele vyučujícího v heterogenní třídě Montessori školy a posoudit možnosti modifikace pozorování pro klasické primární školy.

První část diplomové práce se zabývá alternativními školami a charakteristikou Montessori pedagogiky jako úvodu do hlavních principů zkoumaného prostředí praktické části. Dále popisuje žáka a učitele jako hlavní účastníky edukačního procesu a líčí jejich úlohou v tomto alternativním typu vzdělávání. V neposlední řadě mapuje pozorování v pedagogice – v pedagogickém výzkumu, přípravném vzdělávání a konečně v profesní činnosti učitele.

Praktický výzkum využil metody pozorování, rozhovoru a analýzy školních materiálů pro mapování způsobu individuálního pozorování v jedné konkrétní třídě Montessori typu. Průvodci pro sledování žáků využívali různé nástroje a tvořili různé modely tohoto pozorování. Výsledky z něj jsou používány nejen samotnými učiteli, ale jsou cenným materiálem pro žáky a jejich rodiče. Mnoho z těchto nástrojů a modelů lze modifikovat i v běžné škole, která tak může více reagovat na potřebu individualizace vzdělávání v rámci inkluze.

Klíčová slova: pozorování, učitel, žák, učení, Montessori systém, princip individualizace.

## **Abstract**

This thesis deals with observation of pupil in Montessori system which was designed by Maria Montessori. One of the principles this education is individual approach of the teacher to the student and respecting his learning pace. Thus the teacher becomes an observer who must know the level of education of each pupil in his mixed class. But how to map individual student progress? The aim of the thesis is to describe and analyze the way and the importance of observation as professional activity of a teacher teaching in a heterogeneous class in Montessori school and to assess the possibilities of modifying observations for classical primary schools.

The first part of the thesis describes alternative schools and the characteristics of Montessori pedagogy as an introduction to the main principles of the examined environment of the practical part. It also describes the pupil and teacher as the main participants in the educational process and describe their role in this alternative type of education. It maps observations in pedagogy in the end – in educational research, initial education and, finally, in the teacher's professional activity.

Practical research has used methods of observation, interviewing, and analysis of school's materials to map the way, how individual observations are made in one particular Montessori class. Guides for tracking pupils used different tools and made different models of this observation. Results from that are used not only by teachers themselves, but they are valuable material for pupils and their parents. Many of these tools and models can be modified in a regular school which can respond more to the need for individualisation of inclusion education..

Key words: Observation, Teacher, Pupil, Teaching, Montessori System, Principle of Individualisation.

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Reformní pedagogika.....	10
1.1 Alternativní školy .....	10
1.2 Alternativní školy u nás .....	12
2 Montessori systém .....	14
2.1 Osobnost Maria Montessori .....	14
2.2 Charakteristika Montessori pedagogiky .....	16
2.3 Principy Montessori systému .....	16
2.3.1 Samostatné rozhodování a seberealizace .....	17
2.3.2 Senzitivní období.....	18
2.3.3 Připravené prostředí .....	19
2.3.4 Celostní učení.....	20
2.3.5 Polarizace pozornosti .....	21
2.3.6 Řád .....	22
2.3.7 Pohyb.....	22
2.3.8 Heterogenní třídy.....	22
2.3.9 Spolupráce školy s rodiči .....	23
2.3.10 Dodatek .....	23
2.4 Individuální přístup v Montessori systému a inkluze.....	24
2.5 Žák v Montessori systému.....	27
3 Učitel.....	29
3.1 Kvalita učitele a pedagogický standard .....	29
3.2 Vyučovací styl .....	31
3.3 Učitel v Montessori systému .....	32

4	Pozorování jako profesní činnost učitele .....	35
4.1	Pozorování v Montessori škole .....	39
5	Shrnutí teoretické části.....	41
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	43
6	Úvod praktické části .....	43
6.1	Výzkumné metody.....	44
6.2	Výzkumný vzorek .....	47
6.2.1	Charakteristika školy.....	47
6.2.2	Třída .....	49
6.2.3	Učitel .....	51
6.2.4	Asistent.....	52
6.2.5	Charakteristika pozorovaných žáků .....	52
7	Popis pozorovacích nástrojů a modelů pozorování .....	55
7.1	Nástroje.....	55
7.2	Modely pozorování.....	60
7.2.1	Nároky na pozorovatele a jeho kvality.....	64
8	Výsledky systému pozorování .....	67
8.1	Učitel a pozorování.....	67
8.2	Žák a pozorování .....	68
8.2.1	Srovnání žáků.....	70
8.3	Rodič a pozorování .....	72
9	Shrnutí.....	74
	ZÁVĚR .....	77
	Literatura.....	79
	Přílohy.....	83
	Seznamy obrázků, diagramů a tabulek .....	96

## ÚVOD

Montessori školy jsou jednou z možností alternativního vzdělávání dětí. V České republice začaly vznikat v devadesátých letech minulého století a jejich popularita stále stoupá. Podle údajů uvedených na webu [montessoricr.cz](http://montessoricr.cz) (sekce školy: mapa a vizitky) je v současnosti u nás v provozu sto čtyřicet dvě Montessori zařízení pro děti od jednoho roku do osmnácti let s největší četností v Praze a okolí. Tedy pro jedince od jeslí přes mateřské školy až po první a druhé stupně školy základní. Z tohoto počtu téměř šedesát institucí vzdělává prvostupňové žáky. Proč je mezi rodiči o alternativní školy, nejen typu Montessori, takový zájem? Mají jejich specifické charakteristiky umožnit dosahování lepších výsledků a poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání? Popisem alternativních škol, jejich znaků a principů Montessori pedagogiky se zabývá teoretická část.

Pokud bychom uvažovali, že v každé z těchto padesáti devíti prvostupňových Montessori institucí funguje toto vzdělávání v prvním až pátém ročníku, dostáváme se minimálně na dvě stě devadesát pět pedagogů, kteří tento program nebo jeho prvky aktivně ve výuce používají. Každý učitel, který chce vyučovat v duchu Montessori, by měl absolvovat speciální kurzy trvající např. dva roky (nejedná se o povinnost stanovenou zákonem). Pedagogové se na nich seznamují s filosofií a principy systému – např. znalost vývoje dítěte a jeho senzitivních období jejichž respektováním přirozeně formujeme osobnost žáka. Učí se pracovat s Montessori didaktickým materiálem, tvořit a udržovat podnětné pracovní prostředí. Se změnou výukového stylu (vnitřní změnou vzdělávacích hodnot učitele) dochází také ke změně organizace a dispozic školy (vnější změně), např. utvořením věkově heterogenních tříd, vybavením tříd a uspořádáním předmětů v nich. Prostor v Montessori škole má co nejvíce pomáhat nejen jedinci v jeho přirozeném vývoji, ale i učiteli při individuálním pozorování žáků. Pozorování je přirozenou součástí praktické části kurzu. Budoucí Montessori pedagog si trénuje pozorování žáků a sdílí své záznamy s ostatními (dostupné z webu: [monessoricr.cz](http://monessoricr.cz)). Získávají v této oblasti nové zkušenosti. Monitorování v Montessori systému probíhá v rámci individualizace<sup>1</sup> u každého žáka zvlášť. Co ale s informacemi z pozorování dále dělat? Jak si zapamatovat pokroky všech

---

<sup>1</sup> Učební činnosti žáka nejsou bezprostředně řízeny učitelem, ale učebním úkolem, který žák samostatně řeší svým tempem. Postup učení i jeho rozsah závisí na individuálních možnostech či individuálních přáních jedinců (Vonková, H. in Vališová, Kasíková a kol. 2011).



žáků? Komu tyto záznamy z pozorování mohou sloužit? Tato činnost vzbuzuje mnoho otázek, a proto se domníváme, že se jedná o důležitý princip Montessori systému, který ovšem není zcela popsán a systematicky ucelen.

V každé třídě se tak absolvent kurzu, začínající Montessori pedagog, musí potýkat s problémem, jak tento pokrok u žáků systematicky sledovat. **Práce si tedy klade za cíl popsat a analyzovat s oporou odborné literatury a vlastního kvalitativního výzkumu způsob a význam pozorování jako jedné z profesních činností učitele vyučujícího v heterogenní třídě Montessori systému a posoudit možnosti modifikace pozorování pro klasické primární školy v kontextu společného vzdělávání.**

Teoretická část práce se zabývá Montessori pedagogikou v systému alternativních škol vznikajících ve dvacátém století, popisem jejích hlavních principů, postavením žáka v onom vzdělávání, učitelem (jeho profesními kvalitami, stylem vyučování, jeho úlohou v Montessori programu) a pozorováním jako metodou pedagogického výzkumu a profesní činností učitele.

Praktický výzkum se tedy bude snažit odpovědět především na tyto tři otázky:

- Jakým způsobem pozorování žákova učení probíhá v Montessori škole?
- Komu výsledky pozorování mohou sloužit?
- Je možné ho uplatnit i v běžné základní škole v kontextu inkluzivního vzdělávání?

Výzkumnými metodami bude pozorování činností učitele a žáků v jedné konkrétní Montessori třídě, rozhovor s těmito účastníky a s jejich rodiči. V neposlední řadě bude provedena také analýza získaných materiálů. Výsledky práce mohou sloužit jako inspirace nejen pro začínající Montessori pedagogy, kteří si s tímto problémem nevědí rady, ale i pro pedagogy standardních škol, kteří se otázkou individualizace a individuálního<sup>2</sup> pozorování žáků zabývají.

---

<sup>2</sup> Slovo *individuální* se překládá jako jednotlivý, zvláštní či osobitý (dostupné z webu Slovník cizích slov). Tento pojem se v práci vztahuje jednak k žákovi jako jedinečné osobnosti, ale i k přístupu učitele k jedinci – k individuální formě vyučování. Jedná se o učební činnosti, ve kterých učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků. To se odráží ve vyšším podílu zapojení žáků do didaktické komunikace a účinnějším vzdělávání. Důležitá je zde řídicí úloha učitele jakožto organizátora učebních činností dětí (Vonková, H. in Vališová, Kasíková a kol. 2011).

# TEORETICKÁ ČÁST

Kapitoly s čísly 1 až 4 se věnují teoretickému zázemí práce, po kterém bude následovat praktická část.

## 1 Reformní pedagogika

Nejprve se seznámme s širším kontextem vzniku Montessori pedagogiky a hodnotami, které jsou s reformní pedagogikou spjaty a udržovány či rozvíjeny v současném vzdělávání. Od konce devatenáctého století se ve světě formovalo reformní pedagogické hnutí, které nesouhlasilo se soudobým způsobem vzdělávání (s metodami, mechanickým učením, pasivitou žáků aj). Proti sobě tak stály dvě skupiny učitelů, jejichž pedagogické hodnoty se vzájemně lišily. Velký obrat nastal především v novém postoji k dítěti – stává se centrem zkoumání. Toto hnutí bylo velmi různorodé, ale přesto v něm najdeme principy, jež jednotlivě vznikající pedagogické směry spojují. Kasper, Kasperová (2008) uvádějí následující znaky: kritika tradičního vyučování; svobodná výchova dítěte – tzv. antiautoritativní styl; respekt k dítěti; individualizace a kooperace ve vyučování; koncentrace a globalizace díky spojování předmětů v bloky; činnostní učení; sebekázeň; spolupráce školy s rodiči a s veřejností a myšlenky pedocentrismu.

Pedocentrismus se řadí do krajního proudu reformní pedagogiky. Zastává např. výchovu vycházející ze zájmů dítěte, v níž se upřednostňují biologická hlediska před společenskými (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) a mění roli učitele na organizátora dětské práce, který jedince provází životem (Cipro, 2002). Svoboda, možnost volby a respektování názoru jsou demokratické principy, po kterých začala volat společnost minulého století. V tomto reformním období vzniká i Montessori pedagogika a školy, které pokračují v principech reformních hnutí, jsou označovány jako „alternativní.“

### 1.1 Alternativní školy

Montessori systém je zařazován do alternativního proudu škol. Z jakého důvodu? Co přesně tento pojem znamená? Ve výkladovém slovníku od Zdeňka Koláře se dočteme, že pojem „alternativní“ v pedagogice označuje „*hledání, objevování a zkoušení nových cest a přístupů (v teorii i praxi), které mají zefektivnit výchovu a vzdělávání*“ (Kolář, 2012, s. 14). Tyto nové přístupy jsou alternativami k tradičním pedagogickým směrům, mají lépe

vyhovovat žákům a reflektovat změněné společenské podmínky. Dostáváme se tak k otázce z úvodu práce: Proč je mezi rodiči o alternativní školy, nejen typu Montessori, takový zájem? Podle Průchy (2012) panuje v podvědomí veřejnosti předpoklad, že díky specifickým charakteristikám těchto škol dosahují jejich absolventi lepších vzdělávacích výsledků a že jim tyto instituce poskytují vyšší kvalitu vzdělávání. Spilková (2005) uvádí, že výsledky srovnávacích testů byly v poměru k tehdejší krátké existenci alternativních škol velmi dobré. Jednalo se o hodnocení České školní inspekce či testy TIMSS, PISA nebo SIALS. Průcha (2012) ale dodává, že tyto školy mohou poskytovat především jiné kvality do života, např. rozvoj osobnostních vlastností žáků či komunikačních dovedností. Netýkají se příliš množství a kvality učiva.

Průcha (2012), který se zabývá alternativními školami, poukazuje na terminologický chaos pramenící z odlišného chápání pojmu „alternativní škola“ nejen u nás, ale i v ostatních zemích světa či v jednotlivých pedagogických teoriích. Sám je charakterizuje jako školy vynášející se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, tedy běžných, klasických škol. Podle Průchy se specifika mohou týkat např. těchto odlišností:

- způsobu organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- jinými kurikulárními programy (změny v jejich obsahu, cílech nebo v obojím),
- parametry edukačního prostředí<sup>3</sup> (netypické architektonické řešení třídy, odlišnosti v komunikaci mezi žáky a učiteli),
- způsoby hodnocení žáků (velice často pomocí slovního hodnocení),
- vztahy mezi školou a rodiči (nadstandardní vztahy, snaha zapojit i zákonné zástupce do života školy) atd.

Zabývá se důvodem jejich vzniku, jejich vlastnostmi a funkcemi a třídí je do třech typů (Průcha, 2012):

1. Klasické reformní školy
2. Církevní (konfesní) školy
3. Moderní alternativní školy

---

<sup>3</sup> **Edukační prostředí** je pojem označující *fyzikální* (prostor a jeho dispozice) a *psychosociální* vlivy (trvalejší – učební klima; proměnlivé – učební atmosféra), které se v něm vyskytují. (Průcha, 2013)

Mezi reformní školy jsou zařazovány školy waldorfské, freinetovské i školy Montessori. Tedy školy, které vznikaly pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí. Moderní alternativní školy (popřípadě třídy) bývají označovány jako inovativní. Ty v rámci státního školského systému zavádějí nové prvky do struktury školy, vzdělávacího obsahu, metod apod. Patří sem např. programy Začít spolu, Zdravá škola, Angažované učení nebo Škola hrou (Průcha, 2012).

Montessori pedagogika vznikla jako reakce na soudobou výchovu a vzdělávání dětí ve školách na počátku minulého století. Hledala nový přístup učitele k žákovi, k jeho osobnosti, k prostředí, které oba obklopuje, k metodám, kterými pedagog vyučuje, ke způsobům hodnocení, k cílům vzdělávání a celkovému klimatu školy. Proto je zde relevantní Montessori pedagogiku řadit do alternativního proudu reformních škol. Školy, které se nevyznačují výše uvedenými znaky pro alternativy, budeme označovat jako klasické, běžné či standardní.

## 1.2 Alternativní školy u nás

Podle Průchy (2012) byl v období první republiky, hlavně ve dvacátých a třicátých letech, o alternativy mezi učiteli velký zájem. Česká reformní pedagogika dosahovala vysoké úrovně díky čerpání ze zahraničních teorií a poznatkům z domácího výzkumu a praxe. Výraznou osobností se v této oblasti stal pedagog a psycholog Václav Příhoda, který podnikl několik studijních cest do USA a jiných zemí, ve kterých načerpal mnoho praktických a teoretických poznatků o nových trendech vývoje školství. Tehdejší alternativní školy se vyvíjely nejen díky tvořivosti a nadšení učitelů, ale zároveň byly podporovány pedagogickou teorií a výzkumem. Důkazem toho byly individuální pokusy učitelů o vytváření alternativních forem a pokusné školy např. v Praze, Zlíně nebo Kladně a mnoho písemných materiálů (učebnice, metodické, příručky, testy aj). O mnoha dalších osobnostech v oblasti reformní pedagogiky u nás se zmiňuje i Svobodová, Jůva (1996) nebo Kasper, Kasperová (2008). Také Zelinková (1997) uvádí další světově známé představitele jako např. A. Bartoše a F. Bakuleho, kteří uplatňovali myšlenky činné školy v práci s tělesně postiženými dětmi. Tento rozkvět násilným způsobem přerušila druhá světová válka a následný nástup komunismu.

Jak uvádí např. Průcha (2009), za socialismu vládla v českém vzdělávání vysoká míra jednotnosti, vyznačující se uniformitou učiva, metod výuky, učebnic, organizací školního roku atd. Alternativy zde existovaly jen velmi omezeně ve srovnání ze zeměmi Západu.

Po roce 1989 se situace v českém školství změnila. Vznikl sektor neveřejných škol, do kterého spadaly školy soukromé a církevní. Na těchto školách se začaly uplatňovat alternativní programy reformního typu (Waldorfský, Montessori aj). Inovace prostupovaly jak neveřejnými, tak veřejnými školami a na základních školách se začalo vyučovat podle několika odlišných vzdělávacích programů (Průcha, 2012). U nás se tedy Montessori pedagogika začala objevovat až v devadesátých letech, kdy zprvu vznikaly především mateřské školy. V Montessori Magazínu (č. 2, 2018) se uvádí, že díky poptávce rodičů po návaznosti principů Montessori systému i dále, tedy na první a druhý stupeň základních škol, a touze pedagogů učit jinak, došlo k prvnímu zakládání primárních škol s Montessori výukou. Jedna z prvních vznikla např. v Kladně. Zprvu byly tyto školy v režimu pokusného ověřování, tzn. že byly otevírány pouze na jeden školní rok s povolením zřizovatele a MŠMT (toto nařízení zaniklo až se zavedením RVP ZV). Učitelé v těchto školách stáli před nelehkým úkolem přesvědčit okolí o kvalitách nového přístupu ke vzdělávání. V podvědomí některých lidí se udržovala představa jednotné školy a centrálního vedení dětí – rozvrhy, známky, učebnice. Dnes je touha po alternativních školách tak silná, že rodiče jsou aktivními členy při jejich zakládání (ať už se jedná o shánění sponzorských darů či pedagogického personálu). Spilková (2005) zmiňuje, že v současné době nejsou alternativní školy z hlediska právního žádnou specifickou skupinou škol. Jedná se o školy pracující jinými metodami a formami v rámci pedagogické nebo organizační činnosti. Musí ale respektovat dané zákony. Výjimku tvoří některé alternativní školy typu Waldorf či Montessori.

Poptávka po těchto školách je stále silnější, ale jak podotýká J. Průcha (2012), tyto školy je třeba sledovat, zkoumat a získané výsledky vyhodnocovat. Zjistit, jaký vliv mají na vzdělávající se subjekty a tím pádem na celou společnost. Myslím, že velký zájem o alternativy pronikl i na univerzitní půdu. Důkazem toho je vznik mnoha závěrečných prací zkoumajících tato prostředí (dostupné např. z webu These.cz).

## 2 Montessori systém

### 2.1 Osobnost Maria Montessori

Montessori program vznikl díky vědecké práci Italky Marie Montessori, která svou kariéru započala jako dětská lékařka zajímající se o anomálie dětského vývoje a výchovu mentálně postižených dětí. V této oblasti navazovala na podněty francouzských lékařů Jeana Itarda a Edouarda Séguina, kteří ve své metodě pracovali s didaktickými pomůckami. Mentální postižení považovala za problém pedagogický, nikoli lékařský, a proto se její zaměření orientuje nejen na oblast medicíny, ale i pedagogiky. Tyto dvě oblasti se ve své praxi snažila propojovat (Montessori 2017). Práce M. Montessori není založená pouze na teoretických podkladech, ale její síla spočívá v praktickém uskutečňování myšlenek. To zmiňuje např. Zelinková (1997), která uvádí, že větší část jejích materiálů tvoří právě výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů. Sama zakladatelka je autorkou mnoha knih o této pedagogice. Knihy přeložené do češtiny: *Od dětství k dospívání*, *Tajuplné dětství*, *Objevování dítěte* a *Absorbující mysl*. Metodou Montessori se u nás zabývá především Karel Rýdl zabývající se mimo jiné dějinami výchovy a vzdělávání, pod jehož jménem vyšly knihy např. *Metoda Montessori pro naše dítě* nebo *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. V cizím jazyce pak najdeme řadu knih M. Montessori jako *The Montessori Method*, *The Montessori's Own Handbook*, *Education For A New World*, nebo *Spontaneous Activity in Education*.

V knize *Objevování dítěte* (2017) M. Montessori popisuje počáteční experiment, který byl motivem ke zkoumání jeho výsledků a započetí vzniku nového vzdělávání. Na konci devatenáctého století vedla M. Montessori školu pro postižené žáky. Tito žáci dosáhli během srovnávacích testů stejných výsledků, jako zdraví žáci z běžných škol. Začala se tedy tímto jevem zabývat a dospěla k přesvědčení, že stejné metody pro výchovu postižených dětí mohou rozvíjet i osobnost dětí normálních. Během čtení jejích spisů vidíme, jak pozorování a vědecký přístup ovlivňovaly vznik a vývoj tohoto vzdělávání.

Aplikovat tuto metodu na zdravé děti měla možnost v roce 1907, kdy se v Římě otevřel Dům dětí (*Casa dei bambini*), který navštěvovaly chudé a opuštěné děti předškolního věku. Náplní práce bylo z velké části pozorování dětí v prostředí, které je obklopovalo. Tato pozorování tvoří převážnou část jejích záznamů (Montessori 2017). Zde uplatňovala své zkušenosti s podnětným prostředím, konkrétně s materiálem pro smyslovou výchovu

a školním materiálem pro čtení, psaní a počítání. Náplní dne byly také praktické činnosti, např. utírání prachu a zametání.

Svobodová, Jůva (1996) uvádí, že rok poté opouští svá další zaměstnání na římské univerzitě a začíná se plně věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti, kde prezentuje své výsledky z pozorování dětí a experimentů, z kterých vyplývají základní principy Montessori výchovy. Zakládá organizace a domy dětí, které šíří tuto metodu nejen v Itálii, ale i ve Španělsku, Německu a jiných zemích světa. Během druhé světové války pobývá v Indii, kde pomáhá zakládat školy, věnuje se psaní knih a usiluje o zajištění práv dětí ve společnosti. Nedlouho po návratu do Evropy umírá.

Krátce před svou smrtí vydává M. Montessori knihu *Absorbující mysl*, která se velmi podrobně zabývá vývojem a výchovou dětí do šesti let věku, u kterých panuje právě tento typ mysli. U sedmiletého dítěte dochází ke změně. Přestává automaticky přijímat odpovědi na své otázky, touží porozumět tomu, jak věci fungují, jaké jsou mezi nimi souvislosti a zákonitosti. Jelikož dítě v této fázi zpochybňuje a zdůvodňuje, nazývá autorka tento druh mysli *mysl zdůvodňující* (Montessori 2018).

Na její práci měl významný vliv neurolog a psycholog Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy. I Maria pracuje s pojmy vědomí a nevědomí, které se v její práci vyskytují v období psychického<sup>4</sup> a sociálního<sup>5</sup> embrya dítěte (Montessori, 2018).

Marie Montessori po celý život studovala a hledala v nových objevech vědy podněty pro svou práci i teoretickou oporu vlastních pozorování. Právě pozorování se stalo hlavním nástrojem jejího zkoumání dítěte v praxi a hraje důležitou úlohu v celé její pedagogice. Propojovala tedy dvě hlavní oblasti – teorii a praxi, což je něco velmi důležitého i dnes. Nelze jen bezhlavě aplikovat teoretické programy. Musí se sledovat, vyhodnocovat, pracovat s výsledky, které nám poskytnou a zkvalitňovat tak vzdělávání žáků a celé společnosti.

---

<sup>4</sup> Psychické embryo trvá u dětí asi do dvou a půl let. Od této doby se u dítěte začíná vyvíjet „já“ - začíná si tedy uvědomovat samo sebe.

<sup>5</sup> Sociální embryo je název pro období, ve kterém se utvářejí širší sociální vazby (nástup do MŠ), tedy přibližně od tří do šesti let. Pak se dítě stává „sociálním novorozencem“.

## 2.2 Charakteristika Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika se rozvíjela v mnoha zemích světa především díky asociaci pro šíření této metody s názvem Opera Montessori ([www.operanazionalemontessori.it](http://www.operanazionalemontessori.it)). Mezi první země patřily Španělsko, Rakousko a Německo. U nás se Montessori pedagogika začala objevovat až v devadesátých letech, ale touha po změně vzdělávání byla a je tak silná, že někteří rodiče začínají studovat pedagogickou fakultu a navštěvovat Montessori kurzy. Proč je ale Montessori pedagogika i po tolika letech stále populární?

Podle Zelinkové (1997) se v Montessori pedagogice neklade důraz na množství naučených informací, ale na rozvoj schopností, které dítěti umožní nové poznatky samostatně získávat. Toho se snaží systém dosáhnout díky specifickému prostředí, které tvoří nejen speciální pomůcky, ale i učitel, jehož úloha je omezena na vedení dítěte k získávání nezávislosti.

Jeho úkolem je zajistit, aby se jedinec mohl co nejvíce projevit a aby se rozvíjela jeho samostatnost (Tvrzová I. in Vališová, Kasíková a kol., 2011). Svobodně si tak volí činnost. Volba této práce vychází z individuálních potřeb jedince, které jsou určovány tzv. senzitivními obdobími a jejich uspokojením dochází k osvobození jeho duše. Díky této svobodě jsou děti ukázněné, vnitřně sebejisté a schopné nadále rozvíjet svou osobnost (Montessori, 2017).

Tato pedagogika, ostatně dnes už jako každá jiná, vyžaduje speciálně proškolené pedagogy. Ti musejí metodu ovládat nejen teoreticky, ale i prakticky z důvodu práce se specifickým materiálem. Učitelé se stávají dalšími badateli, kteří pozorují děti během práce s pomůckami a dále rozvíjejí tuto pedagogiku v jednotlivých předmětech či tématech (v rámci jejich obecně platných zásad) tvořivým způsobem a neřídí se pouze dogmatickými poučkami, které s postupem doby již nemusejí fungovat. I proto je Montessori pedagogika stále populárním typem alternativní školy a neustále se posouvá s dobou (Montessori, 2011).

## 2.3 Principy Montessori systému

Montessori pedagogika je orientovaná na žáka, jeho potřeby a zájmy. M. Montessori jako lékařka využívala svých znalostí z oblasti medicíny, kterými si vysvětlovala pedagogické jevy. V poznatcích o fyzickém vývoji člověka od embrya po dospělost vidí paralelu s vývojem duševním, který je prý stejně zákonitý a předem vnitřně plánovaný



(Cipro, 2002). Tento vývoj je u každého dítěte individuální, proto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání (Zelinková, 1997). V prostředí, které dítě obklopuje, je nutné podporovat konkrétní schopnosti a dodržovat pravidla, která tuto pedagogiku dále charakterizují. Následující kapitoly popisují některá z nich.

### 2.3.1 Samostatné rozhodování a seberealizace

Marii Montessori nešlo o dosahování krátkodobých cílů, ale o vybavení člověka kvalitami, díky kterým je schopen jít v životě svou cestou – např. samostatností. Pokud se dítě může samostatně rozhodovat, je mu poskytována svoboda. Jejím projevem je spontánní aktivita, která u jedince vyvolává polarizaci pozornosti. Svoboda, ač hraje v Montessori pedagogice důležitou úlohu, není nekonečná – realizuje se v určitých mezích – tzv. relativní svoboda (Rýdl, 1999). V knize Zelinková (1997) rozlišuje čtyři druhy svobody, které jsou ve vzájemném vztahu:

- *Biologická* svoboda se váže k vnitřní energii dítěte. Tato energie se uvolňuje spontánní dětskou aktivitou a díky tomu dochází k normálnímu zdravému vývoji. Potlačováním či omezováním této aktivity můžeme způsobit poruchy vývoje.
- Heslo „*pomoz mi, abych to dokázal sám*“ je spjata se svobodou *sociální*, která spočívá v osvobození dítěte ze závislosti na dospělých. Dosáhnutí tohoto typu svobody klade nároky nejen na jedince, ale především na nás samotné. Musíme se naučit dát dítěti prostor a být trpěliví, tedy nedělat věci za něj, i když bychom je mnohokrát udělali rychleji a lépe. Dítě získává nové zkušenosti, zvyšuje se podíl sebekontroly a tím se zvnitřňuje kázeň – jedinec tak sám přijímá pravidla a není „loutkou v rukou dospělých.“
- S *pedagogickou* svobodou se setkáme v Montessori škole. Úkolem průvodce je vést žáka na cestě k nezávislé a svobodné bytosti prostřednictvím svobodně volené práce, která vychází z potřeb jedince. Co ovšem znamená svobodně volená práce? Žák nesmí podlehnout neustálému lákání podnětného prostředí. Musí si zvolit pomůcku, které se bude věnovat. Nesmí bezcílně bloumat po třídě a střídat předměty. Rozhodnutím pro jednu činnost, ve které vytrvá, případně si počká až bude pomůcka k dispozici, se učí disciplíně – umí samo sobě poručit, má nad sebou moc.
- Cílem pedagogiky je zodpovědný člověk, kterého jeho vnitřní svoboda vede k dobrovolnému mravnímu jednání – *mravní* svoboda.

Nezávislost a svoboda nejsou statické, ale získáváme je prací. Práce je tedy základním kamenem svobody a podmínkou vzniku přirozené disciplíny (Rýdl, 1999). Svobodně zvolenou činností je uspokojen konkrétní zájem jedince, který pramení z jeho vnitřních potřeb. Tyto potřeby jsou ovlivňovány tzv. senzitivními obdobími.

### 2.3.2 Senzitivní období

Senzitivní období vycházejí z teorie holandského botanika, evolučního biologa a genetika, Huga de Vriese, který v ní popisoval kritická období ve vývoji živočichů (Cipro, 2002). Maria Montessori aplikovala tuto teorii na vývoj člověka. Jedná se tedy o fáze zvýšené vnímavosti pro rozvoj určitých schopností, které se objevují v různých vývojových obdobích jedince. Souvisejí s vývojem jednotlivých orgánů. Pokud se orgán vyvine, musí se začít ihned používat, aby získal potřebnou zkušenost a vyvinul se normálně. Zprvu je totiž nedokončený a dítě ho může dokončit až jeho aktivním používáním – prací (Montessori, 2018). Neznamena to ovšem, že všechny žáky nutíme ke stejné činnosti, protože se mají právě nacházet v tom kterém senzitivním období. Naším úkolem je pozorovat, o co se konkrétní dítě zajímá a jeho zájem podněcovat – udržet ho tak stále zvědavého a „neotrávit“ jeho nadšení přinucením k jiné činnosti, na kterou ještě nezískal citlivost.

Citlivost se mění v závislosti na vývojovém období (Zelinková, 1997):

- 1) 0–6 let (další dělení 0–3 roky a 3–6 let): Citlivost pro pohyb, řád a řeč.
- 2) 7–12 let: Abstraktní myšlení, rozvoj sociálních vztahů a mravního cítění.
- 3) 12–18 let: Vyvrcholení získávání nezávislosti, hledání se, citlivost pro spravedlnost.

V této práci se zabýváme především druhým obdobím (jedinec ve věku od 7 do 12 let), ve kterém dominuje morální citlivost, rozšiřují se sociální vztahy, dochází ke změně myšlení a způsobu výuky – přechod od zaměřenosti na konkrétno k abstrakci (Kasper, Kasperová, 2008). Dítě se už nespokojí s odpověďmi dospělých na své otázky, ale touží nalézt odpovědi sám, vlastní činností. Jeho poznání je tak hlubší a trvalejší. Vlastní aktivitou nezískalo pouze odpověď, ale také úspěch, který ho dál pozitivně formuje a motivuje k další práci s pomůckami.

### 2.3.3 Připravené prostředí

Prostředí musí v Montessori škole umožňovat volnost pohybu a samostatnou volbu činnosti. Tím jsou kladeny nároky nejen na architektonické řešení prostoru, ale i na nábytek a materiál v něm. Vytváříme místo, které umožní uspokojení potřeb jedince, čímž vzniká hluboká bezděčná koncentrace pozornosti dítěte a jeho smyslových orgánů k pomůcce (Cipro, 2002). Připravené prostředí netvoří nahodile vybrané předměty, ale každá pomůcka v něm splňuje určité požadavky a společně tvoří svět narůstajícího zájmu. Požadavky jsou dle Zelinkové (1997) následující:

- Počet pomůcek ve třídě je ohraničen na 1–2 exempláře. Velikost i váha pomůcek jsou adekvátní k věku dětí, které s nimi budou samostatně manipulovat. Během práce s ní musíme dítě naučit správným návykům, a sice uspořádat si své pracovní místo před započatím práce (uklidit z něj jiné předměty, které by mohly rozptylovat jeho pozornost nebo ztěžovat manipulaci).
- Estetické kvality pomůcky vybízí jedince k práci s ní. Pomůcka sama je navržena tak, aby během práce podněcovala aktivitu a zvědavost.
- Návrh didaktického předmětu umožňuje samostatnou práci s ním. Cíl činnosti je pro dítě viditelný a pochopitelný. Pokud udělá chybu, samo ji identifikuje, opraví a zhodnotí svůj výsledek.
- Dovednost, kterou dítě manipulací s pomůckami získá, musí být rozložena na malé kroky, které mu dovolí samostatně dojít k cíli. Jednotlivé úkoly a cvičení na sebe plynule navazují.

Skladba pomůcek má nejen respektovat citlivá období dítěte, musí je také přiměřeně předbíhat a tím ho podněcovat ke stále vyšší úrovni jeho zájmu (Montessori, 2018). K tomu metoda využívá psychologické poznatky o vývoji dítěte, čímž podporuje jeho přirozené schopnosti, které pramení ze zkušeností v tomto podnětném prostředí.

Podle typu činnosti můžeme materiál rozdělit dle H. Holstiegeové do třech skupin, jak též uvádí O. Zelinková (1997): *praktická* cvičení (cvičení zaměřená na jednání s lidmi, sebeobsahu, péče o prostředí), *pohybová* cvičení (cvičení s náměty ze života, nehybnosti a ticha, gymnastická a rytmičká, chůze po lince) a cvičení *smyslu* prostřednictvím pomůcek. Jiné dělení nalezneme u autorů Svobodová, Jůva (1996), kteří materiál dělí do 5 skupin: (a) materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy: oblékání, prostírání stolu aj., (b) smyslový materiál: třídí smysly jedince využitím zvuku, struktur povrchu, barev

a různých tvarů, (c) jazykový materiál: pro výuku jazyka, čtení a psaní, (d) matematický materiál: nejen soubory geometrických těles, ale i stovkové a násobilkové tabulky, (e) materiál ke kosmické výchově<sup>6</sup>.

Důležitou součástí těchto pomůcek je práce s chybou. Chyba je v Montessori škole vítaným přítelem – díky ní se dítě zlepšuje. Všechny pomůcky jsou navrženy tak, aby dítě na chybu upozornily. Jeho úkolem je následná identifikace chyby a její oprava. Jedná se o samostatnou činnost, do které učitel nesmí zasahovat, jinak hrozí ztráta zájmu a motivace k další práci. Úspěch, kterého jedinec dosáhne, zvyšuje jeho sebevědomí, samostatnost a je tím pravým vnitřním motorem pro další práci.

Pomůcky v této metodě jsou často spojené s pohybem – myšlení a činnost jsou dvě strany téže mince. Mentální činnost musí být spojena s pohybem a záviset na něm (Montessori, 2018).

#### 2.3.4 Celostní učení

Marie Montessori (2018) tvrdí, že žádné smyslové vzdělávání neexistuje, pokud není součástí nějaké celostní činnosti zahrnující inteligenci a zároveň pohyb. Vytvořila proto didaktický materiál, který podněcuje jak manuální, tak duševní aktivitu dítěte. Vycházela při tom z výzkumu švýcarského psychologa Jeana Piageta, který rozlišoval čtyři stadia kognitivního vývoje, ve kterém mají být vědomosti objevované a utvářené vlastní aktivitou, ne předávané (Čáp, Mareš, 2001): 1. senzomotorické (0-2 roky), 2. předoperační (2-7/8 let), 3. konkrétních operací (7/8-11/12 let), 4. formálních operací (11/12 a více). Důležitá zde nebyla vazba na věk, ale posloupnost stádií.

Celost, komplexnost se prolíná také do chápání světa, který zkoumáme pomocí poznávání jednotlivostí, reality, která se rozrůstá a stane se z ní představa o celku. Zkoumání věcí jako hloubání o detailech (Montessori, 2011).

---

<sup>6</sup> Kosmická výchova v sobě spojuje znalosti z oblasti biologie, fyziky, chemie aj. oborů pro vytvoření celistvého obrazu světa. Je v mnohém podobna Komenského myšlence pansofie (vševědy). Ta překonávala kouskovitost poznání, uváděla vztahy a souvislosti, hledala společné principy jevů platných jak pro svět přírody, tak i lidskou společnost (Kasper, Kasperová 2008). I. Tvrzová (in Vališová, Kasíková a kol. 2011) uvádí, že jde o chápání vzájemných vazeb mezi člověkem a přírodou. Díky tomu je u jedince vytvářen pocit zodpovědnosti za důsledky civilizačních vymožeností.

### 2.3.5 Polarizace pozornosti

Pomůcky, které neodmyslitelně patří k Montessori systému, byly vymyšleny tak, aby dlouhodobě upoutaly pozornost dítěte. Ne každá věc se mohla stát pomůckou (viz kapitola Připravené prostředí). Tyto pomůcky byly umístěny ve specificky upraveném prostředí, které nebylo tvořeno pro učitele, ale pro dítě. Právě dítěti se podřizuje vše, s čím přijde do styku – od velikostí polic a pomůcek pro práci až po stolky a židle na sezení.

V takto upravených prostorech může docházet k učení a soustředění. Dítě je schopno shromáždit všechnu svou sílu na práci s jedním předmětem, který ho zaujal a pro který se samo svobodně rozhodlo. Během tohoto hlubokého soustředění odmítá být vyrušováno někým jiným, je zcela pohlceno pomůckou a problémem, který vyvolala. Tento stav se v Montessori pedagogice nazývá *polarizace pozornosti*. Dítě tak začíná komunikovat samo se sebou a dochází ke spontánní činnosti. Tento jev je v knize O. Zelinkové (1997) popsán a rozdělen do třech fází:

1. V *přípravné fázi* si dítě volí pomůcku, se kterou bude pracovat. Výběr může být ovlivněn (a) vnějšími znaky předmětu (jeho vzhledem) nebo (b) žákovými zkušenostmi a vědomostmi, což se považuje za vyšší stupeň rozhodování. S hledáním může pomoci i pedagog, který žáka upozorní na některé vhodné předměty, ale konečné rozhodnutí závisí na žákovi samotném.
2. Po zvolení didaktického materiálu se všechna pozornost a energie koncentruje na práci s ním – nastává *fáze velké práce*.
3. Když se potřeba poznání nasytí, dojde jedinec do *závěrečné fáze*, ve které sumarizuje výsledky své práce, zpracovává nové vjemy a poznatky a pociťuje uspokojení.

Během velké práce chce dítě problém vyřešit samo bez naší pomoci a my mu do jeho činnosti nemáme právo nijak zasahovat. Musíme ho však bedlivě pozorovat a sledovat při práci, případně mu poskytnout pomoc, pokud nás samo vyzve. Tímto hlubokým soustředěním vzniká u dítěte vnitřní kázeň, kdy jedinec nepracuje proto, že mu to učitel přikázal, ale protože to chce on sám. Dochází tedy k nenucené práci, jejíž příčina tkví v řádu a přesnosti (Montessori, 2018).

### 2.3.6 Řád

Řád je jev, který se odjakživa vyskytuje všude okolo nás. Řídí se jím přírodní zákony, zvířata i rostliny a také my, lidé. Již od narození je přítomný v naší mysli, kde má vliv především na naše vnímání a představivost – kdy a co se má jedinec naučit (viz kapitola Senzitivní období).

V Montessori škole je řád všudypřítomný. Vyskytuje se v uspořádání pomůcek podle zaměření a náročnosti, což umožňuje dětem svobodu při výběru a snadnou orientaci v nich. Zároveň by ale svoboda výběru nemohla fungovat bez jasného řádu, pravidel, kterými se mají žáci řídit a která zároveň umožňují partnerský přístup žáka a učitele. Tento řád jim dává pocit bezpečí (Zelinková, 1997) – vím, co smím a co ne, znám pravidla.

### 2.3.7 Pohyb

S řádem je úzce spjata zásada pohybu. Ten vyplývá z přirozené potřeby dítěte, ale je nutné ho omezit určitými pravidly. Nejedná se o bezhlavé pobíhání po třídě mezi ležícími pomůckami, ale o možnost volného pohybu v prostředí, kde žák může změnit místo své práce bez povinnosti dovolit se učitele.

Dále je neodmyslitelně spjat s mnoha pomůckami (např. pomůcka na pádové otázky využívá pohyb v krokování po sedmi koberečcích představujících jednotlivé pádové otázky) – více v kapitole Celostní učení.

### 2.3.8 Heterogenní třídy

Zelinková (1997) ve své knize uvádí, že zralost je individuální, proto výchova a vzdělávání nejsou určovány věkem, ale projevem senzitivity v dané oblasti. Každý jedinec má právo se rozvíjet vlastním tempem a zároveň je k rozvoji motivován staršími spolužáky v jeho blízkém okolí. Mezi další významné principy tedy patří **heterogenní třídy**, které navštěvují žáci různého věku i dovedností (**tzv. trojročí**). Dochází v nich k mnoha pozoruhodným jevům, kdy např. starší spolužáci pomáhají mladším nebo se mladší jedinci setkávají s učivem vyšších ročníků. Věk nehraje v tomto případě roli, důležitá je činnost, při které se děti vzájemně učí, rostou a vyvíjejí. Jedinec se navíc ztotožní se skupinou, ke které náleží a myslí více na úspěch své skupiny než na svůj vlastní (Montessori, 2018). Montessori

lektor Claus-Dieter Kaul dodává, že z takových dětí vyrůstají týmoví hráči, ne samostatní bojovníci<sup>7</sup>.

### 2.3.9 Spolupráce školy s rodiči

Nejen dodržováním výše vypsanych principů se škola stává Montessori. Průcha (2013) tvrdí, že žádná škola nemůže být „izolovaným světem,“ ale musí kooperovat s prostředím, ve kterém působí, především s komunitou rodičů. Uzavřenost školy vůči tomuto prostředí se považuje za negativum. V kapitole „alternativní školy“ jsme si určili jako jeden z jejich znaků spolupráci s rodiči. Ta podle Kaula<sup>8</sup> v Montessori pedagogice probíhá:

- Možností účasti členů rodiny na společných akcích školy, jako jsou školní besídky, jarmarky, výlety a semináře o Montessori pedagogice.
- Hospitací některého z rodinných příslušníků ve výuce, kde dochází ke střetu třech stran – učitele, rodiče a žáka. Rodič se může na vlastní oči přesvědčit o práci dítěte ve škole, o jeho pokrocích, o přístupu učitele k jedinci a celkově zmapovat prostředí, které ho obklopuje – jaká v něm panuje atmosféra.
- Členstvím alespoň jednoho z rodičů v rodičovském spolku, který spolurozhoduje o některých změnách ve škole.
- Sdílením poznatků rodiče a učitele o nějakém jevu v chování či pokroku v učení žáků. Důležitými informacemi jsou i změny rodinných poměrů či bydliště, které mají dopad např. na režim dne a chování jedince.

Některé děti potřebují čas na zorientování v novém prostředí. I tito jedinci mohou zvládnout vše, co ostatní v případě dobrého kontaktu zákonného zástupce a pedagoga (alespoň jednou týdně). Učitel tak dává najevo, že dítě sleduje, je na něj napojen a zajímá se o něj.

### 2.3.10 Dodatek

Všechny činnosti dítěte má doprovázet **princip ticha a klidu** (Montessori, 2017), který souvisí se sebeovládáním a soustředěním dítěte. Pohyb je pro dítě přirozený, ale klid je náročnější. Proto zde platí nepřímá úměra: čím jsou děti unavenější, tím jsou neklidnější.

---

<sup>7</sup> Přednáška o Montessori vzdělávání 19.3. 2019.

<sup>8</sup> Přednáška o Montessori vzdělávání 19.3. 2019.

Jedinec se tímto požadavkem učí kontrolovat veškerý svůj pohyb, aby byl pro ostatní „neslyšným“ a dosáhl tak absolutního ticha a soustředění se.

Výše zmíněné principy jsou dle Zelinkové (1997) shrnuty do sedmi požadavků, které by měla každá Montessori škola do určité míry umožňovat.

Požadavky na organizaci školy (Zelinková, 1997, s. 45):

- 1) Možnost volné práce dle svých zájmů.
- 2) Komunikativní učení (spolupráce různých dětí).
- 3) Respektování pevného připoutání dítěte k jeho místu.
- 4) Věkově smíšené skupiny.
- 5) Volný pohyb i komunikace mezi ročníky.
- 6) Organizace i architektura školy odpovídá principu otevřených dveří.
- 7) Jednotná cesta vzdělávání, po které jde každé dítě svým tempem a svými „odbočkami“.

Poslední z principů výrazně poukazuje na respektování individuality každého žáka. Cíl znají všichni a tempo, které si pro jeho dosažení zvolí, je u každého dítěte jiné. Úkolem učitele je být průvodcem každému jedinci na jeho cestě za vzděláním.

## 2.4 Individuální přístup v Montessori systému a inkluze

Pojem *individuální* byl v této práci již několikrát zmíněn. Nejčastěji se tento termín používá ve spojení se slovy vzdělávací plán, systém poznávání, zvláštnosti žáků nebo přístup. Ve slovníku (Kolář, 2012) je individuální přístup definován jako způsob práce s žákem, který je založen na znalostech individuálních zvláštností jedince (jeho výkonu, nadání, učebním stylu, pracovním tempu, schopnostech). Co si můžeme konkrétněji představit pod pojmem individuální zvláštnosti žáků? Kolář tento pojem uvádí následovně: „každý žák je specifická osobnost, která má znaky nejen společné s ostatními vrstevníky, ale i své individuální charakteristiky (odlišnosti), které jsou způsobeny rozdílnými vlohami, rozdílným sociálním a kulturním zázemím, rozdílnými zájmy, rozdílnými individuálními životními zkušenostmi, rozdíly ve schopnostech kognitivních i v emocionálním životě atd.“ (Kolář, 2012, s. 53). Týká se tedy oblastí, na které je brán zřetel především v Montessori pedagogice (viz kapitola Principy Montessori systému). Zároveň tento pojem úzce souvisí



s inkluzivní vzděláváním, pro které je nutnou podmínkou (Lechta, 2016). Lechta (2016) poukazuje dále na fakt, že nástup reformní pedagogiky na přelomu 19. a 20. století podnítil zájem o děti s postižením, zejména v alternativním proudu škol. Montessori pedagogika společně s waldorfskou školou chápaly dítě s postižením jako obligátního člena běžné školní komunity, čímž předznamenalaly inkluzivní edukační trendy, které se prosadily o více než půlstoletí později.

V současnosti je inkluze „*praxe zařazování všech dětí do běžné školy (do tzv. hlavního vzdělávacího proudu), která je na to patřičně připravena*“ (dostupné z webu: [inkluzevpraxi.cz](http://inkluzevpraxi.cz)). Andreas Hinz v knize Cesta k inkluzi (Anderliková, 2014) tvrdí, že neexistují žádné dvě skupiny, ale děti s různými potřebami. Mnohé z nich se týkají většiny dětí a můžeme tak mluvit o společných potřebách. Každý jedinec má ale i vlastní, individuální potřeby. Inkluzivní škola stojí na principech partnerství, důvěry, spolupráce a respektu. Všichni žáci v ní mají stejnou hodnotu a každý v něčem vyniká. V tomto heterogenním edukačním prostředí dochází k lepšímu rozvoji sociálních dovedností – tzv. výchova k prosociálnosti (Lechta, 2016). V jedné heterogenní třídě tak mohou být žáci sociálně a zdravotně znevýhodnění. Učitel se všem dětem věnuje rovnocenně a ony tento inkluzivní přístup považují za přínos. Stejnou informaci najdeme i v definici inkluzivní školy: „*je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech* (Kolář, 2012, s. 53).“ Inkluze je proces, ne nehybný stav. Takové školy jsou vnímány jako školy v pohybu (dostupné z webu: [inkluzevpraxi.cz](http://inkluzevpraxi.cz)) Podle novely školského zákona z roku 2017 mají žáci právo na tzv. podpůrná opatření, která jim mají pomoci překonat jejich znevýhodnění – vyrovnat jejich vzdělávací možnosti (dostupné např. z webu: [www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2](http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2)). Jedná se o změny v pedagogických postupech, např. o úpravy metod, didaktických postupů či hodnocení. První stupeň těchto opatření zařizuje škola, další stupně jsou předkládány k posouzení školským poradenským zařízením.

V Montessori systému se klade důraz na vnímání a respektování se navzájem. „*Základem každé inkluze jsou empatie a komunikace*“ (Anderliková, 2014, s.16). To souvisí s všímáním si a vyjadřováním našich pocitů a pocitů ostatních, které slovně popisujeme.

Každý z nás se od toho druhého něčím liší – každý je originál. Odlišnosti mohou být od barvy vlasů či pleti, po odlišnosti v jazyce, kultuře nebo rodinném zázemí. Proto

v Montessori mezi sebou nerozlišují zdravé a nemocné, ale cílem je společný růst a kvalita života všech jedinců. Toto vzdělávání je typem léčebné pedagogiky, který se odklání od hledání odlišností a chce zamezit vylučování jedinců z normálního sociálního společenství. Hornáková (in Lechta, 2016) uvádí, že úkolem takového pedagoga je podpora člověka při přebírání zodpovědnosti za svůj život a zároveň jeho respektování jako autonomní bytí. Tento pedagogický styl má jedinci pomoci při orientaci, poskytovat mu důvěru a vytvořit rámec pro vlastní rozhodování a individuální životní plán (Hornáková in Lechta, 2016). Společná práce žáků je zde oboustranně prospěšná. Aby mohl žák předávat své dovednosti, musí je nejprve analyzovat a tím je vidí jasněji. Mezi dítětem v roli učitele a žákem tak vzniká pouto. V tomto heterogenním prostředí panuje atmosféra vzájemné podpory, která umožňuje znevýhodněným jedincům dosažení znatelně lepších výsledků. Naším úkolem je normalizace<sup>9</sup> dětí, které to potřebují. Zelinková (1997) definuje rozdíly u dětí se speciálními potřebami v jejich psychických reakcích: jedná se o osoby, které neprojevují výrazný spontánní zájem (a naším úkolem je ho stále podněcovat), jsou méně citlivé na chybu (nevnímají ji nebo je jim lhostejná), špatně rozlišují podstatné od podružného a vyžadují větší působení vychovatele.

V této práci nás zajímá především mentální postižení. Psychické zvláštnosti dětí s mentálním postižením vymezuje Požár (in Lechta, 2016) v oblasti myšlení, které se dotýká smyslového poznání, řeči a praktických činností. Smyslové poznání je u těchto dětí často neplnohodnotné, řeč je nedostatečně vyvinutá a praktické činnosti jsou omezené. V myšlení pak převažuje konkrétnost a názornost; myšlenkové operace mají nedostatky (jedná se o porovnávání, analýzu a syntézu a zejména abstrakci); nedůslednost v řešení úkolů; narušení cílevědomosti myšlení (při odpovědích se často stává, že ztratí nit dané myšlenky a začnou mluvit o něčem úplně jiném); oslabení regulující úlohy myšlení (zbrklé, bezhlavé řešení úloh bez závislosti na zadání); nekritičnost myšlení (nepochybují o správnosti svých předpokladů a často nevidí své chyby). To vše má za následek zpomalené tempo osvojování si všeho nového, malou trvanlivost uchování naučeného a nepřesnosti v reprodukci naučeného. Zaostávají výrazněji v oblasti logické paměti a jejich nejvýraznější zvláštností je neadekvátní a nekritické sebehodnocení, které je ovlivněno jejich způsobem uvažování

---

<sup>9</sup> Normalizace je proces nápravy, během kterého se vnitřní energie dítěte spojí a plně využívá k plnění konkrétních činností a jeho rozvoji. Dosáhneme ji dětskou spontánní činností, kterou vyvolají svobodně zvolené aktivity. Dítě se jimi normalizuje, je radostné, aktivní, samostatné a dokončuje svou práci.

a omezenou možností pochopit a reálně zhodnotit vlastní kompetence – sebehodnocení je emocionálně utvářeno. Pedagog také musí přizpůsobit přísun podnětů možnostem dětí (ne málo, ale ani ne moc). Anderliková (2014) připomíná, že během práce s didaktickým materiálem musí jedinci projít vícero malými kroky, aby došli samostatně k cíli a vychovatel je v tom podporuje svým vlídným hlasem, znalostí jejich psychiky a potřeb.

## 2.5 Žák v Montessori systému

V knize *Absorbující mysl* (Montessori, 2018) se píše, že cílem každého dítěte již od narození je dosáhnout vlastní nezávislosti na dospělých. Jedinec touží jednat samostatně, touží být aktivní. Nestojí o cizí vědomosti, ale chce získat vlastní a vnímat tak svět prostřednictvím vlastní snahy. Ve výkladovém slovníku Z. Koláře (2012) se pod heslem „žák“ uvádí jedinec, jehož učení je někým nebo něčím řízeno podle určitého programu. Míra tohoto řízení je v každém systému jiná. V Montessori pedagogice se po žákovi požaduje převzetí odpovědnosti za své vzdělávání. Učitel je tedy průvodcem, který ho na této cestě doprovází a raduje se společně s dítětem, když mu ukáže další stupeň nově dosažené nezávislosti – nejedná se o nehybný stav, ale o její soustavné dobývání.

Dětský rozum se utváří podle přesného plánu. Naším úkolem je tento plán respektovat a zamezit tak tvorbě vývojových odchylek, jejichž příčina tkví v potlačování pravé povahy dítěte (Montessori, 2011). Podpořit jeho normální vývoj můžeme znalostí jednotlivých vzdělávacích fází, na jejichž základě poskytujeme dětem adekvátní didaktické pomůcky.

Marie Montessori viděla paralelu mezi metamorfózami hmyzu a vzdělávacími obdobími člověka. Ta členila do 3 úrovní (Montessori, 2011):

1. úroveň (doba trvání: 0–7 let)
  - a. 0–2 roky
  - b. 3–5 let
  - c. 6–7 let
2. úroveň (doba trvání: 7–12 let)
3. úroveň (doba trvání: 12–18 let)

Již v první vzdělávací fázi dítě prahne po nezávislosti. Vše chce dělat samo, proto se doporučují především cvičení praktického života, kterými se jedinec učí trpělivosti, přesnosti a opakování. V tomto raném období, a i v následujících, odmítala Marie

Montessori trestání či odměňování. Malé děti si neuvědomují jejich smysl a pro ty starší je největší odměnou potěšení ze zajímavé činnosti. Pracují tak s vlastním vedením a vnitřní motivací.

Jak už jsme zmiňovali v kapitole věnující se senzitivním obdobím, dítě ve věku od sedmi do dvanácti let prochází několika změnami. První spočívá v rozšiřování jeho pole působnosti navazováním nových vztahů ve větší společnosti (škola, třída). K podstatné změně dochází v jeho myšlení, které se vyvinulo od stupně materiálního a smyslového k abstraktnímu. Jedinec se nespokojuje se sbírkou faktů, ale snaží se přijít na kloub příčinám. To mu umožňuje nazírat na věci v plném rozsahu a ve vzájemných souvislostech – všechno se vším na světě souvisí (Montessori, 2011) a v tomto ohledu žákům pomáhá kosmická výchova. Dítě si dále začíná pokládat otázky, zda to, co dělá, dělá dobře. Začíná tedy posuzovat činy své i ostatních. Jeho vztahy s ostatními jsou povzneseny na vyšší úroveň – mravní vztahy (Cipro, 2002). Důležitou vlastnost, kterou musí jedinec získat, je soustředění. Potřebuje zaměřit svou pozornost na jednu pomůcku, stát se svým pánem a ovládat svět okolo sebe – ne, aby předměty ovládaly dítě, které pak chodí od jedné věci ke druhé. Tento um se musí u žáka rozvíjet opakováním jednotlivých činností, kterými dojde k jejich upevnění a získání schopnosti dokončit, co začalo (Montessori, 2018).

## 3 Učitel

Učitel jako osoba, která podněcuje a řídí učení jiných osob, je právoplatnou součástí vzdělávacího procesu. Jeho důležitost ve vzdělávání se měnila nejen v průběhu historie, ale mění se i v současnosti. V minulosti předával žákům své poznatky, nyní spoluvytváří prostředí a klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Míra naplnění tohoto pojetí se odvíjí od filosofie konkrétní školy a učitele.

### 3.1 Kvalita učitele a pedagogický standard

Kvality učitele jsou považovány za důležitý faktor ovlivňující zásadním způsobem kvalitu školního vzdělávání. Jedná se o vlastnosti nejen profesní, ale i lidské, které se promítají v kvalitě výuky – interakce s žáky, výukové strategie, tvorba příznivého klima pro učení aj. Od devadesátých let se jedná o téma, které se dostává do centra pozornosti vzdělávací politiky vyspělých zemí. Na jejich základě byly ve světě vytvářeny profesní standardy, tedy normy kvality vykonávání učitelské profese. Ty se v každé zemi liší svou strukturou nebo terminologií, ale stejnost nalezneme ve stejném odvození od klíčových rolí či funkcí učitele. V těchto zemích je jejich výraznou funkcí ovlivňování přípravného vzdělávání učitelů a někde tvoří dokonce nástroj jejich kariérního růstu (Spilková, Tomková a kol., 2010).

U nás žádný takový standard ze zákona platný neexistuje. Po devadesátém roce byly snahy o jeho vytvoření (a stále jsou). Žádný návrh se ovšem zatím nestal celostátně uznaným dokumentem. Průcha (2002) popisuje normativní pojetí osobnosti učitele. Jeho kvalitu posuzuje dle následujících kritérií: (1) znalosti v kutikulární oblasti; (2) pedagogická dovednost a ovládání výukových strategií; (3) reflexe a schopnost sebekritiky; (4) empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim; (5) manažerské kompetence ve třídě a další řídicí odpovědnosti. Mezi další vzniklé alternativy patří např. Rámec profesních kvalit učitele (Tomková, Spilková, Pišová a kol., 2012), který slouží k sebehodnocení a hodnocení kvality jejich práce. Základ tvoří popis kvalit práce vynikajícího učitele, které jsou roztrženy do jednotlivých oblastí (8) s příslušnými kritérii. Nástroj jako takový má přispět k profesnímu rozvoji učitelů, což je v současnosti velmi

sledovaný trend. Dominantou hodnocení je rozhovor učitele s hodnotitelem, kterému předcházelo učitelovo vlastní hodnocení a sebehodnocení písemně zpracované.

Níže bych ráda uvedla oblasti, které se v Rámci (Tomková, Spilková, Pišová a kol., 2012) vyskytují a jednu z nich popsala i s jejich kritérii a konkrétními příklady:

- 1) Plánování výuky
- 2) Prostředí pro učení
- 3) Procesy učení
- 4) Hodnocení práce žáků
- 5) Reflexe výuky
- 6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
- 7) Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností
  - a. Komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků;
    - i. Vysvětluje zákonným zástupcům své pojetí výuky (cíle, strategie vyučování, způsoby hodnocení žáků atd.) a diskutuje s nimi o něm;
    - ii. Dává zákonným zástupcům příležitost spolurozhodovat o postupech vhodných k podpoře učení a rozvoje jejich žáků;
    - iii. Nabízí možnost zapojení rodin žáků do rozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/školy;
    - iv. Poskytne zákonným zástupcům žáka konzultaci k otázkám výchovy a vzdělávání;
    - v. Komunikuje se všemi rodiči žáků, kteří to potřebují a kteří o to mají zájem;
  - b. Usiluje o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy
  - c. Poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích žákova učení;
  - d. Získává od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka;
  - e. Komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy;
  - f. Dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti.
- 8) Profesní rozvoj učitele

Z těchto základních okruhů pedagogických dovedností je blíže rozepsána oblast spolupráce s rodiči a veřejností. Jedná se o důležitý princip Montessori pedagogiky a alternativních škol obecně. Jeho uvedení v Rámci dokazuje, že je i důležitým prvkem standardního vzdělávání. Průcha (2013) hovoří dokonce o tom, že pokud má být škola efektivní, je spolupráce s rodiči a blízkým okolím nutným požadavkem. V současné době je spolupráce klíčová především v souvislosti s inkluzivním vzděláváním (viz kapitola

Individuální přístup v Montessori systému a inkluze) – spolupráce mezi rodiči, pedagogem a speciálním pedagogem (případně dalšími odborníky).

Z vypsaného přehledu je vidět, že se jedná o kvality v lecčems podobné alternativnímu školství (např. v oblasti reflexe, spolupráce či profesního rozvoje učitelů). Myšlenky alternativního proudu se tedy prolínají s myšlenkami všeobecného vzdělávání a nesouvisejí tak s uzavřenou skupinou škol.

### 3.2 Vyučovací styl

V předchozí kapitole věnující se učiteli jsme popisovali učitelský standard a kvality této profese. S tím úzce souvisí i styl vyučování, který pramení z identity<sup>10</sup> učitele, jeho poslání, přesvědčení, kompetencí, chování a prostředí, ve kterém působí (Mareš, 2013). Váže se na: (1) metody, které pedagog ve výuce používá, (2) způsob, jakým vnímá žáka, (3) znalosti obsahu vzdělávání, (4) chápání vzdělávání a výchovných cílů, (5) vztazích mezi ním a žáky (Dytrtová, Krhutová, 2009). V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) nalezneme, že se jedná se o svébytný postup učitele, který uplatňuje ve vyučování – používá ho ve většině pedagogických situací. Je pro danou osobu stabilní a obtížně se mění. Jeho vyhraněnost se vyvíjí s narůstajícími pedagogickými zkušenostmi, proto ho u začínajících učitelů nelze s jistotou přiřadit k některé kategorii. Jejich dělení se věnuje mnoho autorů. Níže uvádím typologii dle G. D. Fenstermachera (Fenstermacher, Soltis 2008). Daný styl je určen používanými metodami učitele (M), vnímáním žáka pedagogem (Ž), jeho odbornou znalostí obsahu (U), způsobem chápání vzdělávání a výchovných cílů (C), vztahy mezi žáky v jeho třídě (I) – MŽUCI. Podle míry zastoupení v jednotlivých oblastech vznikly následující tři typy učitelů (Fenstermacher, Soltis 2008):

- 1) *Manažerský/exekutivní styl*: Takový učitel je efektivní (snaží se o eliminaci rušivého chování), systematicky organizuje výuku a podává korektní zpětnou vazbu. Je více zaměřen na metody a znalost učiva než na individuální potřeby žáků. Učitel jako doručovatel znalostí (žák podle něj přichází do školy úplně nebo částečně bez znalostí a učitel mu pomocí výukových procesů umožní

---

<sup>10</sup> Identita učitele se skládá nejméně ze 3 dalších identit: osobní (zvláštnosti osobnosti), sociální (různost sociálních rolí ve společnosti) a profesní (povolání učitele) (Mareš, 2013).

znalosti získat). Dominantními oblastmi jsou vyučovací metody (M) a znalost učiva (U).

- 2) *Facilitační styl*: Zaměřen na žáka a jeho potřeby. Snaží se probudit v každém jedinci jeho veškerý potenciál. Podle Koláře (2012) je podporovatelem rozvoje žáků, pomocníkem v jejich rozvíjení. Pomáhá a odpovídá za průběh výchovně vzdělávacího procesu. Usnadňuje žákovi učení pomocí otázek, příkladů a postupů učení. Učitel neklade zvládnutí učební látky na první místo ve vzdělávání, důležitější je pro něj samotný rozvoj žáků. Učivo se zde stává prostředkem k tomuto rozvoji. Žák rozhoduje o tom, co, kdy a jak se bude učit a kdo ho to bude učit. Učitel ho povzbuzuje v jeho volbě a pomáhá mu vybrat přiměřeně náročné věci pro jeho osobnostní růst. Facilitátor věří, že žáci mají při příchodu do školy mnoho znalostí a vědomostí, se kterými dále pracuje (Fenstermacher, Soltis 2008) – souvisí s konstruktivistickou teorií a teorií mnohačetné inteligence. Dominující jsou zde zájmy a potřeby žáka (Ž) a vzdělávací cíle (C).
- 3) *Pragmatický/liberální styl*: Pedagog je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazňuje výsledky vzdělávání. Žák v jeho pojetí do školy přichází částečně nebo bez znalostí a učitel se zaměřuje na to, k jakému účelu budou využity. Hlavní zaměření je na znalost učiva (U) a vzdělávací cíle (C).

Z této trojice se učiteli v Montessori systému nejvíce přibližuje druhý, facilitační, styl. Shodné prvky najdeme ve výrazném zaměření na žáka a jeho potřeby, kterým se vše přizpůsobuje – žák si svobodně vybírá, čím se bude zabývat. Učivo zde není cílem, ale prostředkem rozvoje žáků. Důležitý je dobrý vztah s žáky a respektování jejich rozdílných učebních potřeb. I v Montessori pedagogice pracuje učitel se znalostmi žáků, které si přináší z domova a mateřské školy.

### 3.3 Učitel v Montessori systému

Úloha učitele v Montessori pedagogice je odlišná od role pedagoga v klasické škole. Přizpůsobuje se Montessori filosofii a prostředí, které dítě i průvodce obklopuje. Aktivním prvkem vzdělávání je samotný žák. Dominantní postava pedagoga ustupuje do pozadí



a učitel sám musí přijmout roli vychovatele nového typu – uvážlivého, trpělivého, laskavého, respektujícího, tichého. Zelinková (1997) uvádí 5 znaků takového učitele:

1. **Podporuje nezávislost** dítěte; **připravuje** pro něj prostředí, které odpovídá jeho vnitřním potřebám; **vede** ho k dosažení důstojného svobodného jednání.
2. **Respektuje** senzitivní období dítěte.
3. **Pomáhá** dítěti. **Ukazuje** mu, jak má činnost vykonávat.
4. **Vede** dítě, aniž by ho omezoval a **organizuje** učební situace, které dávají možnost žákovi koncentrovat se.
5. **Iniciuje** dětskou svobodu.

Je tedy zdánlivě pasivním členem vzdělávacího procesu, který vyčkává na to, až ho samo dítě požádá o pomoc. Mezitím pozoruje jeho činnost a raduje se z dosahování dílčích nezávislostí, kterými se žák posouvá na své cestě k samostatnosti. Jeho funkce jsou dle Kratochvila v knize O. Zelinkové (1997, s. 76) členěny následovně:

- a) Diagnostická (pozorování a analýza činnosti jedince)
- b) Terapeutická (pomáhá dítěti, když ho samo požádá; podporuje ho)
- c) Organizační (připravuje vhodné prostředí)
- d) Motivační a aktivizující (nabízí jedinci vhodné pomůcky na základě znalosti jeho potřeb a zájmů)
- e) Zprostředkující (objasňuje dítěti práci s pomůckami)
- f) Upevňující disciplínu (nastoluje vnější řád, který se promítá do vnitřního řádu dítěte – žák ví, že musí na něčem pracovat a využít tak čas ke vzdělávání)

Pasivita učitele tedy nedosahuje takové míry neaktivnosti. Důležité je, aby potlačil svou osobnost a dal prostor přirozenému duševnímu rozvoji dítěte a sloužil tak jeho duši, ne tělu. Největším jeho úspěchem je, pokud žáci pracují, jako by učitel neexistoval (Montessori, 2018).

V současné době existuje mnoho Montessori kurzů, které mají zájemce o toto vzdělání seznámit s filosofií systému, pomůckami z jednotlivých oblastí, formou výuky atd. Klasický způsob vzdělávání šíří Association Montessori Internationale (AMI). Jedná se o instituci, kterou založila M. Montessori v roce 1929, aby uchovala své myšlenky a umožnila jejich další šíření. Tato mezinárodní organizace sídlící v Amsterdamu zastřešuje jednotlivé národní organizace. U nás tyto mezinárodně uznávané AMI kurzy pořádá např. Montessori Institute

Prague (Montessori, 2018). Další společností vzdělávající učitele je Montessori ČR založená ředitelkou jedné z prvních Montessori mateřských škol u nás. Tyto kurzy jsou akreditované MŠMT, obsahem i formou se drží standardů kurzů mezinárodních Montessori organizací (dostupné z webu Montessori ČR). Akademie Montessori Biberkor poskytuje školení také akreditovaná MŠMT a mezi její školitele patří německý lektor Claus-Dieter Kaul a Carolina Abel, odbornice na Montessori léčebnou pedagogiku. Obsah těchto lekcí se snaží vyvíjet a měnit tak, aby splňoval požadavky na kvalitu vzdělávání 21. století. Kromě Montessori principů také zahrnuje témata moderní pedagogiky, vzdělávání v souladu s nejnovějšími výzkumy mozku, intenzivní reflexi, metodiky a didaktiky odpovídající současným požadavkům učebních osnov pro MŠ a ZŠ (dostupné z webu: [erudio-montessori.cz](http://erudio-montessori.cz)). Právě s touto institucí spolupracuje zkoumaná škola.

Výše zmíněné kurzy jsou ale dobrovolné a budoucí Montessori pedagog se na ně „musí“ přihlásit ze své vlastní iniciativy. Zákon tedy nenařizuje povinnost jejich absolvování, nutností je pedagogické vzdělání. Vzdělávání na pedagogických fakultách připravuje učitele na výuku v běžné škole. I sem se ovšem dostává alternativní filosofie, se kterou je pracováno v některých seminářích a student, který nezažil nic jiného než klasiku, tak může „načichnout“ k nějakému alternativnímu směru (nejčastěji Montessori či Začít spolu) a sám se v něm dále rozvíjet.

## 4 Pozorování jako profesní činnost učitele

Pozorování je ústředním bodem práce, protože se jedná o důležitou dovednost a strategii učitele, kterou lze sledovat vzdělávání jednotlivých žáků. „*Odborně podložené a soustavné pozorování žáků je základní podmínkou úspěšné výchovně vzdělávací práce. Je předpokladem principu individuálního přístupu k dítěti* (Spáčilová., 2003, s. 38).“ Na pozorování dětí při práci byla založena Montessori pedagogika (jak už bylo zmíněno v kapitole o zakladatelce Montessori vzdělávání, Marii Montessori). Co si ale pod tímto termínem konkrétněji představit? Kde všude se s ním můžeme setkat? Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 214) popisuje pozorování jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj. Předmětem pozorování bývají jiní lidé, objekty, jevy, ale též pozorovatel sám (introspekce)*.“ Ve slovníku pedagogické metodologie (Maňák, Š. Švec, V. Švec, 2005) se uvádí nezbytnosti, které je třeba, aby pozorování obsahovalo. Jedná se o cíl pozorování, předmět (osoby, činnosti, předměty a prostředí), časové hledisko pozorování (kdy, jak dlouho, v jaké frekvenci a v jakých časových intervalech bude pozorování probíhat), způsob pozorování (kdo bude pozorovat, jaké pozorovací nástroje použije, jak bude pozorování zaznamenávat a vyhodnocovat). Takové pozorování je už metodou pedagogického výzkumu kvantitativního, a především kvalitativního a akčního. V kvalitativním výzkumu je pozorování kombinováno ještě s dalšími metodami např. rozhovorem či analýzou obrazových a jiných materiálů. Je rozčleněno do třech fází: (1) v přípravné fázi si výzkumník stanoví cíl pozorování, určí si, jak často bude vytyčené osoby, předměty či jevy pozorovat a připraví způsob pozorování; (2) ve druhé fázi provádí vlastní pozorování a (3) v poslední fázi analyzuje získané materiály (informace uspořádá, kategorizuje, vyhodnotí a interpretuje) (Maňák, Š. Švec, V. Švec, 2005). Pozorování jako metoda pedagogického výzkumu je součástí mnoha publikací věnujících se tomuto tématu nejen v zahraničí, ale i u nás. Například Hendl (2016) a Švaříček, Sedřová (2007) se věnují pouze oblasti kvalitativního výzkumu, Gavora (2000) seznamuje čtenáře ve svém Úvodu do pedagogického výzkumu i s dalším druhem – kvantitativním výzkumem. Zvláštním typem výzkumu v pedagogice je akční výzkum, ve kterém má pozorování své nezastupitelné místo. Jedná se o výzkum prováděný pedagogem ve své třídě. Jeho cílem je zkvalitnění profesionality učitele, která se týká jeho pedagogického myšlení, dovedností, hodnot a zkušeností. Základními prvky jsou akce, reflexe a revize. Podle McNiffa (1988,

in Nezvalová, D., 2003) tento výzkum zahrnuje plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování – jedná se vlastně o cyklický model.

Ještě před vstupem budoucích učitelů do třídy v pozici učitele se s pozorováním setkáváme v přípravném vzdělávání pedagogů. Této metody je zde využíváno nejen během (1) hospitací studentů v mateřských, základních či středních školách, ale i během (2) pozorování vlastního vývoje, pokroku v myšlení, utváření hodnot a identity, tedy v sebepozorování. Pojetí studenta učitelství v ČR je podle Spilkové (in Dytrtová, Krhutová, 2009) následující: jedná se o hlavního aktéra profesního vývoje a „spolutvůrce“ své profesní identity; hlavním cílem přípravy je jeho podpora v individualizovaném procesu postupného stávání se učitelem na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy studenty i učiteli.

V samotné profesní činnosti učitele je pozorování součástí několika oblastí učitelovy činnosti: plánování výuky, procesů učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky a svého profesního rozvoje (Tomková, Spilková, Pišová a kol., 2012).

*„Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků: monitoruje průběh a výsledky výuky a učení žáků; vysvětlí, jakým způsobem bude pracovat s informacemi zjištěnými monitorováním průběhu a výsledků výuky a učení žáků“* (Tomková, Spilková, Pišová a kol., 2012, s. 14).“ V oblasti plánování výuky se využívají poznatky získané učitelovou dovedností pozorovat žáky během školních činností. Na základě těchto informací učitel plánuje hodinu a cíleně volí postupy, které respektují různé styly učení u konkrétních žáků ve třídě (Mareš, 2013). Přizpůsobuje výuku žákovi a jeho potřebám.

V oblasti procesů učení se pokračuje dále v diferenciaci a individualizaci výuky vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků. Cílem je dosažení osobního maxima u každého žáka, kterého pedagog může dosáhnout vedením záznamů o individuálních potřebách a možnostech žáků – např. soustavným systematickým pozorováním či žákovským portfoliem (Tomková, Spilková, Pišová a kol., 2012). Tato oblast se v mnoha věcech shoduje s Montessori principy: respektování potřeb žáka, diferenciaci, individualizace učiva, metod atd.

Učitel hodnotí procesy učení pomocí průběžné zpětné vazby, která směřuje k cílům vzdělávání a popisuje žákovy učební činnosti, chování, postup práce, míru úsilí, zájem, spolupráci atd. K tomu využívá záměrného pozorování, které mu poskytuje data o pokrocích

v žákově učení a zároveň i on sám vede žáky k shromažďování vlastních produktů, které dokumentují jejich pokrok např. pomocí portfolia (Tomková, Spilková, Píšová a kol., 2012). Mareš (2013) uvádí ve své knize cyklický model autoregulovaného učení, který se skládá ze třech fází:

1. fáze: promýšlení činnosti, rozvažování, plánování (analýza úkolů, motivace sebe sama);

2. fáze: provádění činnosti a volní kontroly výkonu (sebekontrola, pozorování a kontrolování sebe sama – žák monitoruje svůj postup při poznávání; postupně poznává, jak postupuje při poznávání /metakognice/; žák registruje to, co dělá; zapamatovává si);

3. fáze: sebereflexe (posuzování sebe sama, reagování na sebe sama).

V tomto modelu je pozorování využito samotným žákem – sebepozorování. Jedinec se tak stává aktivním a rovnocenným členem vlastního vzdělávání, v čemž se tato činnost shoduje s Montessori pedagogikou.

V oblasti reflexe výuky lze využít právě poznatků vlastního pedagogického pozorování a zároveň materiál získaný od žáků či jejich rodičů (Tomková, Spilková, Píšová a kol., 2012). Zde zároveň vidíme důležitost spolupráce učitele se zákonnými zástupci žáků, jejichž informace nám mohou mnohokrát pomoci v komplexnějším pohledu na pozorované dítě – jak se chová mimo budovu školy. „*Reflexe učitele je třeba chápat jako cyklický proces, který učitel plánuje na základě analýzy svého předešlého konání a působení na žáky, na základě zpětné vazby, která mu je prostředkem k posouzení kvality jeho pedagogické činnosti* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 59).“ Na základě výsledků pozorování má učitel změnit dosavadní postup nebo odstranit příčinu neúspěchu.

Výše jsme již hovořili o možnosti sebepozorování žáka, a to samé lze uplatnit i u osoby pedagoga. Ten by měl pravidelně reflektovat svou práci a brát ohled na výsledky této reflexe (formou může být pedagogické portfolio nebo reflektivní deník). V přípravném vzdělávání se této problematice věnuje např. A. Tomková (2018) nebo M. Píšová (2007).

Další oblastí, kde se s pozorováním můžeme setkat je třídní management neboli řízení třídy. V něm se manažerské dovednosti propojují s dovednostmi výukovými (např. vykládání učiva, zadávání problémových úkolů). Monitorování a pozorování situací ve třídě nám umožní detekovat problém a rychle jednat (Kasíková H. in Vališová, Kasíková a kol., 2011). Můžeme rozlišovat dva přístupy v řízení třídy – behavioristický

a humanistický. Behaviorální přístup využívá postupů negativního a pozitivního posilování (trestů a odměn) – učitel „řídí“ chování žáků. Humanistický přístup je orientovaný na žáka, který je vnímán jako partner vzdělávacího procesu a učitel je podle Rogerse spíše facilitátor než manažer (charakteristika těchto stylů v kap. Vyučovací styl učitele). Dále rozlišujeme oblasti řízení třídy: (1) management chování a (2) management výuky. V těchto oblastech, které se vzájemně překrývají a ovlivňují, využíváme strategie řízení, které mohou být proaktivní či reaktivní. Proaktivní<sup>11</sup> se zaměřují na předcházení nežádoucímu chování a reaktivní<sup>12</sup> na řešení již vzniklého nechtěného chování (Lukas, J., Lojdová, K., 2018). Učitel musí ovládat obě dvě strategie, přičemž by se měl zaměřit především na redukci faktorů, které k narušení výuky a chování žáků mohou přispět. Pokud omezí nevhodné chování na minimum, vznikne větší prostor pro vyučování a dobře vyučovat je jedna ze základních podmínek předcházení nevhodného chování. Učitel si tak musí ujasnit očekávané chování žáků (co toleruji a co už je nad prahem tolerance). Toto chování žáků pozorovat a v případě nutnosti na něj adekvátně reagovat. Práci ve třídě musí uzpůsobit upořádání výukové místnosti tak, aby měl dobrý přístup k žákům (případně k jednotlivým pracovním skupinám) a k pomůckám. Děti by měly dostat možnost se podílet na dotváření hodin a učitel by měl udržovat tok hodiny včasnými informacemi k jednotlivým úkolům – dobře organizovat sebe a své žáky. „*Stejně jako dobrá výchova se pozná podle toho, že postupně přechází v sebevýchovu, i dobrý management se vyznačuje tím, že vyústění směřuje od řídicích aktivit učitele k sebeřídicím činnostem žáka.*“ (Kasíková H. in Vališová, Kasíková, 2011, s. 247). Přes promyšlené řízení žáků uskutečněné na základě jejich pozorování je cílem učitele dosažení toho, aby každý žák vědomě a promyšleně řídil sám sebe (výše je již uveden cyklický model autoregulovaného učení – Mareš, 2013). Cíl dobrého řízení třídy je tedy stejný jako v Montessori systému – dovést jedince k ovládnutí sebe sama, pomoci mu být svým vlastním pánem.

„*Individuální zvláštnosti žáků jsou zjišťovány pomocí speciálních metod pedagogické a psychologické diagnostiky*“ (Kolář, 2012, s. 53). I zde je pozorování důležitou metodou, ale od běžného pozorování žáků ve vyučovacím procesu se podle Spáčilové (2003) liší svým

---

<sup>11</sup> Např. učitel připravuje rozvrh tak, aby za učebními činnostmi, po kterých je třeba uklidit, následovaly takové, které žáky přirozeně baví. Jejich začátek tedy závisí na pořádku v učebně (Cangelosi, 2009).

<sup>12</sup> Např. učitel při porušení pravidla (skákání do řeči) s respektem a důrazem opakuje, co má žák udělat, aby mu bylo předáno slovo. Nyní ale hovoří někdo jiný, tudíž musí počkat, až vyzvaný žák domluví (Cangelosi, 2009).

cílem, záměrem a způsobem zpracování výsledků. Jedná se o cílevědomé a záměrné sledování průběhu určitého jevu nebo změn, ke kterým dochází v důsledku pedagogického působení. Jeho předmětem jsou osoby, předměty, se kterými pracují a prostředí, ve kterém se dané činnosti a jevy uskutečňují. Úkolem pedagogické diagnostiky je rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení dalších výchovných opatření. Kvalitní pozorování ovlivňuje schopnost objektivně sledovat a citlivě rozlišovat pozorované jevy, dále znalosti různých technik záznamu o pozorování a znalost psychologie dětské osobnosti a jejích projevů – to, jak se dítě projevuje, nemusí vždy znamenat, že takové opravdu je – uvážit a odlišit, zda se jedná o projevy nahodilé, které nejsou charakteristické pro podstatu osobnosti, vedlejší (projevy věkové), centrální (mají význam pro bližší určení případné poruchy a vývoje dítěte), nebo signifikantní (velmi významné a rozhodující pro poznání dominujících vlastností) (Spáčilová, 2003). Učitel tak již není pouhým „předavatelem“ informací, ale dle J. Vašutové (2004) poskytovatel poznatků a zkušeností; poradce a podporovatel; projektant a tvůrce; diagnostik a klinik; reflektivní hodnotitel; třídní a školní manažer; socializační a kultivační vzor (tyto role nemohou být v rámci profese odděleny, ale jsou naplňovány během působení učitele ve třídě).

#### 4.1 Pozorování v Montessori škole

Ještě větší důležitost má ovšem pozorování v Montessori systému. „*Už neplatí, že profesor aplikuje psychologii na děti, nýbrž že děti samotné odhalují svou psychologii těm, kdo je pozorují.*“ (Montessori, 2018, s. 13) Maria Montessori v tomto smyslu mluví o nutnosti pozorování jako každodenní součásti pedagogovy práce – vedení denních záznamů, které ukazují dosažené úrovně jedince. Učitel tak získává informace o dítěti, jeho potřebách a v případě, že o to jedinec sám požádá, je schopen mu adekvátně pomoci. V tomto systému uvádí Zelinková (1997) dva druhy pozorování:

- Pozorování jako součást výchovné práce „čkej a pozoruj“ (počkej, až tě dítě požádá o pomoc)
- Metodické pozorování (základem vědeckého poznávání dítěte).

Na webových stránkách organizace Montessori ČR se uvádí, že učitel ví, co bude jeho žák potřebovat. Dopředu ale nikdy neví, kdy a kde. Aby jedinci dokázal vhodně pomoci, musí se naučit vnímat signály jeho potřeb. Adekvátní pomocí se formuje osobnost dítěte a dochází tak podle Marie Montessori (2017) k vědeckému vzdělávání, které je postavené

na formě soustavného působení učitele na žáka. Jakými způsoby může pedagog na dítě působit? V knize „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Zelinková, 1997, s. 76) se uvádí následující dělení:

1. Přímý vliv: komunikativně-dialogické činnosti
2. Nepřímý vliv: nekomunikativní činnosti: (a) získávání informací o dítěti (b) odstraňování překážek (c) výběr, výroba a příprava materiálu (d) podpora vzájemného ohledu a pomoci (e) podpora vzájemného ohledu a pomoci jako úvodu do sociálního života.

Všechny tyto činnosti odrážejí role učitele, které jsme si uvedli v kapitole Učitel v Montessori. Pozorování je dominantou tohoto alternativního systému, učitel zde ustupuje do pozadí – největší vliv na žáka je zde nepřímý – a dochází tak k sebeřízení žáka. Tedy ne učitel, ale žák je dominantní aktivní a rovnocennou postavou vzdělávacího procesu. Ač se jedná o velmi důležitý prvek tohoto systému, v literatuře je poněkud opomíjen. Po přečtení autorských spisů Marie Montessori, která je sama zakladatelkou této pedagogiky, stále vyvstává na povrch otázka: jak individuálně pozorovat každého žáka v edukačním procesu a zároveň dodržovat výše stanovené principy?



## 5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část se zabývala třemi hlavními tématy, která jsou pro tuto práci stěžejní: Montessori systém, osobnost učitele a pozorování.

Část zkoumající Montessori pedagogiku popisuje její východisko a ustálené principy v kontextu reformní pedagogiky. Autorka tohoto alternativního vzdělávání vycházela z pozorování dětí, které následně podrobovala vědecké analýze. Propojovala zde dvě důležité oblasti – vědu a praxi. Ukazuje nám, že učitel nesmí jen bezhlavě vyučovat. Jeho role ve vzdělávacím procesu má být omezena, upozaděna, aby dala vyniknout aktivitě a potenciálu jeho žáků. Mezi hlavní principy patří: svoboda a seberealizace, respektování senzitivních období žáků, tvorba a příprava podnětného prostředí, propojení pohybu a myšlení, podpora polarizace pozornosti, zavedení a udržování vnějšího řádu, který se v jedinci zvnitřňuje a dává mu pocit jistoty, svobody a vše dohromady tak rozvíjí osobnost žáka, který je centrem pozornosti učitele průvodce.

Učitel jako vzdělavatel v edukačním procesu je charakterizován svými kvalitami, z kterých vyplývá jeho postavení ve vzdělávání, jeho profesní role a řídí se jimi jeho vyučovací styl. Jeho osobnostní kvality popisuje Rámec profesních kvalit v těchto oblastech: plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností, profesní rozvoj učitele. Neopomíjí tedy kvality v oblasti spolupráce s rodiči či další profesní rozvoj učitele, a proto se k němu přikláníme více než k Průchově normativnímu pojetí osobnosti učitele (viz Průcha, 2002). Tyto oblasti jsou stejně důležité i pro Montessori pedagoga. Odlišnost je zde v rolích, které učitel ve třídě naplňuje. Podle J. Vašutové (2004) vystupuje učitel před žáky jako: (1) poskytovatel poznatků a zkušeností; (2) poradce a podporovatel; (3) projektant a tvůrce; (4) diagnostik a klinik; (5) reflektivní hodnotitel; (6) třídní a školní manažer; (7) socializační a kultivační vzor. Pro srovnání s Montessori pedagogikou využíváme klasifikaci dle Kratochwila (in Zelinková, 1997): diagnostik, terapeut, organizátor, role motivační a aktivizující, zprostředkovatel a upevňovatel disciplíny. V Montessori pojetí se učitel vzdává rolí poskytovatele poznatků a zkušeností a projektanta a tvůrce. Tuto úlohu přebírá podnětné prostředí a sám žák, který je aktivním členem procesu vzdělávání. S tím souvisí specifická role zprostředkování práce s pomůckami, která se blíží úloze poradce dle třídění Vašutové. Také v oblasti hodnocení spočívá většinová

odpovědnost na žákovi a jeho sebehodnocení. Shodnost najdeme v oblasti podpory a motivace dětí, ale jejich naplnění se v důsledku liší. V Montessori pedagogice jde především o nepřímý vliv učitele na žáka. Motivace k práci nemá vycházet z činnosti učitele, ale vnitřních potřeb jedince. Tento princip se prolíná s upevňováním disciplíny. Průvodce nastoluje vnější řád, který se prolíná do vnitřního řádu dítěte – chování jedince v podnětném prostředí musí splňovat určitá pravidla, jedině tak lze dosáhnout svobody. Největší vliv na socializaci a kultivaci mají v této pedagogice žáci vzájemně mezi sebou – starší ovlivňují mladší a mladší dávají možnost starším se vyvíjet, vcítit se do role vyspělejších a zkušenějších.

Tyto role by pedagog nemohl naplňovat bez pozorování. Pozorování se v pedagogice vyskytuje jako dovednost, které je třeba se učit. V přípravném vzdělávání ho studenti trénují v rámci hospitací na základních školách a sledováním vývoje vlastního vzdělávání. Jako metoda a strategie je hojně využíváno v pedagogickém výzkumu (kvalitativním, kvantitativním nebo akčním) a profesní činnosti učitele obecně. Jedná se o oblasti plánování výuky (jeho přizpůsobení výsledkům předchozího pozorování vyučování a učení žáků), procesy učení (diferenciace a individualizace k možnostem a potřebám každého žáka a maximální rozvoj jeho potenciálu), hodnocení práce žáků (jejich procesu učení pomocí popisné zpětné vazby; vede žáky k sebehodnocení), reflexe výuky (pomocí vlastního pozorování a informací od žáků, rodičů a kolegů) a svého profesního rozvoje (sebeopozorování). V řízení výuky se snaží využít pozorování k vhodnému plánování a organizaci výuky, jejích jednotlivých činností a sledovat chování žáků. Snaží se zamezit nevhodnému chování pozorováním a předvídáním událostí a využít tak maximum času pro samotné vzdělávání. Oblast diagnostiky souvisí s rolí učitele diagnostika. Jejím úkolem je rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení dalších výchovných opatření – to vše s pomocí kvalitního pozorování žáka (skupiny žáků) a jeho individuálních zvláštností.

V Montessori systému je pozorování pro pedagoga nepostradatelné. Figuruje zde jako (1) součást výchovné práce průvodce „čekej a pozoruj“ (počkej, až tě dítě požádá o pomoc) a (2) metodické pozorování, které je základem vědeckého poznávání dítěte. Díky němu pedagog sleduje dítě jako jednotlivce, vnímá jeho zájmy a potřeby a je schopen mu pomoci na jeho cestě za nezávislostí. Žák je dominantní aktivní a rovnocennou postavou vzdělávacího procesu a učitel má na jeho vzdělávání převážně nepřímý vliv.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 Úvod praktické části

Cílem této praktické části je popis a analýza pozorování jako jedné z profesních činností učitele vyučujícího v heterogenní třídě Montessori systému. Jak bylo zmíněno v úvodu, jedná se o oblast podrobněji neprozkoumanou. V této pedagogice je pozorování pro učitele „denním chlebem“ a tomuto umu se učí již učitelé na Montessori diplomových kurzech. Pedagogové si pro toto vnímání musejí vypěstovat citlivost, a hlavně musejí vědět, na co se soustředit. Ale jak dovedou sledovat pokrok každého jednotlivce? Pro bližší seznámení s tímto principem jsem si položila následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem pozorování žákova učení probíhá v Montessori škole?
  - Vedou si učitelé o jednotlivých žácích podrobné záznamy o jejich pokroku? Jak to dělají?
  - Jak tato činnost souvisí se specifikou vzdělávacího systému v Montessori školách? Jaké to klade nároky na žáka?
  - Jaké kvality musí splňovat pedagog?
  - Jaké kvality musí splňovat prostředí?
- Komu výsledky pozorování mohou sloužit?
  - V čem může být tento systém pozorování žákova učení přínosný pro učitele, v čem pro žáka a v čem pro rodiče?

Celý výzkum trval téměř pět měsíců. Jedná se o kvalitativní charakter výzkumu využívajícího metody pozorování a rozhovor. Já sama jsem měla možnost vstoupit do terénu nejen jako pozorovatel a tazatel, ale i jako aktivní účastník v rámci souvislé praxe, kterou jsem ve třídě vykonávala po dobu šesti týdnů. To mi pomohlo v bližším poznávání a pozorování žáků a jejich práce; v poznávání práce učitele jako průvodce a pozorovatele individuálního pokroku dětí a v objevování jednotlivých nástrojů a modelů pozorování vlastní aktivní činností. Do školy jsem mimo svou praxi měla možnost docházet dvakrát až třikrát týdně, vždy na celé dva učební bloky. V mezech (o velké přestávce a pauze na oběd) jsem studovala jednotlivé složky zkoumaného systému, procházela práce žáků a dotazovala se na případné nejasnosti. Pro vedení těchto neformálních rozhovorů se čas ve třídě vždy našel i během výuky, jak ze strany učitele, tak žáků a já jsem mohla být celou

dobu v obraze. V praktické části figuruje mnoho autentického materiálu, který zde mohu použít se souhlasem všech účastníků výzkumu, díky kterému je můj popis jeho výsledků i obrazně doložen.

## 6.1 Výzkumné metody

Pozorování bylo v tomto výzkumu nejčtenější metodou. Jednalo se o zúčastněné pozorování, což znamená podle autorů Švaříčka a Sedřové (2007) sledování studovaných jevů přímo v prostředí, kde se odehrávají. Dochází v něm k interakci mezi pozorovaným a badatelem. Gavora (2000) dodává, že při něm dochází k hlubšímu proniknutí do chování a myšlení pozorovaných osob, a tedy jejich většímu porozumění – sžít se s pozorovaným prostředím. Proto i mé pozorování probíhalo nejen během blokové výuky, ale i o přestávkách, na divadelním představení či učitelské poradě. Objektem mého pozorování byli předně učitel, asistent pedagoga a žáci, neopomíjela jsem ale ani zákonné zástupce dětí, kteří jsou součástí pozorovacích procesů. V Montessori systému je pozorování důležitou dovedností učitele, který musí monitorovat každého žáka ve své třídě. Během *otevřeného zúčastněného pozorování* jsem se snažila monitorovat činnosti učitele a získat tak odpovědi na výzkumnou otázku: jak pozorování ve třídě probíhá a jaký má přínos pro učitele. Objektem pedagogova pozorování jsou jednotliví žáci, a proto jsem se i já zaměřila na pozorování práce konkrétních jedinců. S žáky probíhalo *pozorování skrytou formou* – nevěděli tedy o tom, že jsou pozorováni. Tito žáci jsou dále charakterizováni v popisu výzkumného souboru. Vnímala jsem také i zbytek třídy, proto mezi konkrétními příklady figurují i žáci mimo tento popis. Zde jsem hledala odpovědi na otázku přínosu pozorování pro žáka.

Jednotlivá pozorování jsem se snažila detailně popisovat na předem připravené archy. Materiál z pozorování jsem poté třídila do několika kategorií (popis Montessori oddělení, třída a prostředí v ní, činnosti učitele a asistenta, činnosti žáků aj.), které obsahovaly další subkategorie. Třídění materiálů do těchto kategorií umožnilo vznik jednotlivých kapitol praktické části práce. Z pozorování jako profesní činnosti učitele vyplynulo několik nástrojů a modelů, které jsou popsány v kapitolách Nástroje a Modely pozorování. Také z činností žáků byly identifikovány další pozorovací nástroje, se kterými jednotlivci manipulovali, a ze kterých byl odvozen jejich účel – autentickou ukázkou můžeme vidět v kapitole Nástroje: Myšlenkové mapy nebo v příloze práce, která obsahuje také

ukázky pedagogických nástrojů. Níže je ukázka třídění pozorování prvního bloku do kategorie „činnost učitele a asistenta pedagoga.“

*Tabulka 1 Ukázka třídění pozorování*

kategorie: ČINNOST UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA			
Jaká podkategorie?	UČITEL	Jaká podkategorie?	ASISTENT PEDAGOGA
<b>Organizuje</b>	<p>Vede elipsu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seznamuje žáky s organizací dne</li> <li>• Nabízí prezentace</li> <li>• Vede OSV aktivitu</li> </ul>	<b>Pozoruje pedagoga a třídu při práci</b>	<p>Sleduje třídu a pedagoga při elipse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozoruje neklidné žáky a snaží se zajistit, aby nerušili ostatní při práci (sedne si k nim a zamezí tak rušivému povídání a nepozornosti)</li> </ul>
<b>Pozoruje práci jednotlivých žáků</b>	<p>Třetřáci:</p> <p>V jaké fázi učení se nacházejí</p>	<b>Pozoruje práci jednotlivých žáků</b>	<p>Procvičuje sčítání a odčítání se skupinkou druháků (ti vypracovávají samostatně příklady, uprostřed perlový materiál pro zájemce)</p> <p>Individuálně pracuje s žákem L, kterému sčítání a odčítání dělá problém – využívá k práci perlový materiál</p>
<b>Poskytuje zpětnou vazbu vlastní práce dětí</b>	<p>Poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho práci (př. Žákyně M: měla by zrychlit tempo své práce na slovních družích, jelikož je</p>	<b>Poskytuje zpětnou vazbu vlastní práce dětí</b>	<p>Kontroluje větu týdne: žák L se zlepšil v písmu a opisu, četnější je počet chyb v interpunkci – jde si opsanou větu znovu</p>

	před ní velká kapitola vyjmenovaných slov		přečíst, v případě, že si nebude vědět rady ji může porovnat s předlohou
<b>Nabídka práce pro konkrétního žáka</b>	Žákyně M dostává nabídku, čemu se může nyní věnovat, aby vše do konce roku zvládla – práce na rozboru slov	<b>Zapisuje do počítačového souboru</b>	Zaznamenává pokroky jednotlivých žáků z předchozí práce: komu dělá problém odčítání, kdo počítá bez pomoci perlového materiálu

Zdroj: vlastní zpracování

Další výzkumnou metodou byl rozhovor. *Rozhovor pomocí návodu* byl využit u pedagogického personálu (třídního učitele a asistenta pedagoga). Dle Hendla (2016) jeho výhody tkví v přirozenosti plynutí rozhovoru. Tazatel má připravené okruhy, na které chce znát odpověď a táže se na ně v návaznosti na odpovědi respondenta. Oblasti pro rozhovor s pracovníky byly totožné (studium, pracovní začátky, důvody přechodu k alternativě, počátky práce v Montessori systému, vyhlídky do budoucna), lišily se pouze v konkrétních otázkách. Tento typ rozhovoru byl zaznamenáván na diktafon. Další rozhovory se obsahově týkaly vypořizovaných věcí a jevů během dne – tázala jsem se na jednotlivé pozorovací systém obecně, jeho jednotlivé nástroje, reakce učitele nebo porovnávala své pozorování s vypořizovanými informacemi průvodců. Z těchto rozhovorů jsem si dělala písemné poznámky (viz rozhovor v kapitole 7: Popis pozorovacích nástrojů a modelů pozorování).

S některými rodiči žáků se využila metoda *strukturovaného rozhovoru* s převážně otevřenými otázkami. Tento typ rozhovoru se skládá z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Nejedná se o tak pružný typ jako předchozí varianta. Je ovšem vhodný, pokud nemáme čas se respondentům věnovat (nebo oni nám) a poskytuje data, která se poměrně snadno analyzují (Hendl, 2016). Zde jsem chtěla získat informace o konkrétních prostředcích, kterými monitorují pokrok svých dětí a spokojenost s nimi. Opět se jednalo o časově náročnější typ rozhovoru a jeho záznam byl tedy pořízen na diktafon.

Poslední typ rozhovoru byl tzv. *neformální*, který spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce (Hendl, 2016). V mém případě jsem tuto metodu používala po zúčastněném pozorování v terénu. Dotazovanými byli především pedagogičtí

pracovníci, ale také žáci pozorované třídy. Otázky se u dětí týkaly především jejich školní práce a jejího plánování; pedagogům byly pokládány dotazy na jejich konkrétní činnosti a zkušenosti s některými z pozorovacích nástrojů.

Rozhovory z diktafonů byly přepsány a analyzovány společně se záznamy z pozorovacích archů. Textový materiál bylo třeba nějakým způsobem roztřídit (viz tabulka výše). Postupovala jsem tedy po jednotlivých záznamech a informace z nich jsem třídila do kategorií: popis Montessori oddělení (organizace, uspořádání a vybavení, ŠVP, Montessori principy), třída a prostředí v ní (popis prostoru, vybavení, organizace dne), vyučování (vlastní práce, společná práce, odpolední výuka), činnosti učitele a asistenta (činnosti během vedení společné práce, činnosti během vlastní práce dětí, činnosti po výuce), činnosti žáků (během společné práce, během vlastní práce, domácí práce), rodiče (konzultační hodiny, komunikace rodič – učitel).

V neposlední řadě byly studovány i získané materiály. Jednalo se o práce žáků (deníky, pracovní sešity, slovní hodnocení, reflektivní listy aj.) a jednotlivé pomůcky učitele a asistenta pedagoga (viz kapitola Nástroje).

## 6.2 Výzkumný vzorek

Pedagogická fakulta UK spolupracuje s mnoha základními školami a mnohdy i alternativního typu. Můj výběr se tedy řídil doporučením na kvalitní Montessori školu se zkušeným Montessori učitelem. Neoddělitelnou součástí třídy jsou i asistenti pedagoga.

Považuji za nutné na začátek uvést, že Montessori škol existuje mnoho a stejně jako jsou rozdíly mezi klasickými školami, liší se i ty alternativní. Instrukce, na níž jsem měla možnost výzkum provádět, dává prostor učitelům a dětem, aby si vyzkoušeli i jinou formu práce než tu s pomůckami. Žáci tak pracují nejen na samostatných úkolech, ale hojně pracují ve dvojicích či skupině. Do výuky se tak zařazuje společná práce, která využívá metody kooperativního, problémového a projektového učení nebo RWCT. Jedná se tedy spíše o alternativní školu pracující na principech pedagogiky Marie Montessori, která se zároveň inspirovává novými trendy a požadavky na moderní výuku.

### 6.2.1 Charakteristika školy

Montessori oddělení zkoumané školy vzniklo na již fungující základní škole se vzdělávacím programem „Začít spolu“ ve školním roce 2005/2006. O šest let později

se Montessori program rozšířil i do tříd druhého stupně a umožnil tak vybudovat v oddělení tři po sobě jdoucí věkově smíšené ročníky neboli „trojročí“:

- *první trojročí* spojuje žáky první, druhé a třetí třídy;
- *druhé trojročí* spojuje členy čtvrté, páté a šesté třídy;
- *třetí trojročí*, poslední, navštěvují děti od sedmé do deváté třídy.

Systém trojročí je jedním ze sedmi požadavků organizace Montessori školy dle Zelinkové (1997), o němž se zmiňují na straně 24. Práce s těmito principy je popsána na školních webových stránkách a pozorování potvrdilo jejich dodržování, které je v různé míře naplňováno ve všech třídách prvního trojročí: alespoň jednou denně je žákům umožněna práce s pomůckami, které si sami volí; díky využívání projektové, kooperativní a jiné výuky spolu pracují děti různé věkové i dovednostní úrovně; každý jedinec má ve třídě svou vlastní lavici s židlí a kdykoli má možnost si práci vzít mimo lavici na kobereček, který označí svým jménem; žáci se mohou volně pohybovat po třídě či chodbě, které jsou pohybu dětí uzpůsobeny rozmístěním nábytku a pomůcek; každé dítě pracuje na pomůcce, kterou si samo zvolí a postupuje na ní svým tempem – doba dokončení této práce není stanovena. Splnění těchto podmínek v dalších ročnících je popsáno také v Montessori magazínu (č. 1, 2017), kde vyšel článek o zkušenostech z návštěvy zkoumané školy, napsaný jedním z rodičů. Úzká spolupráce školy a rodiny je dalším důležitým znakem pro zařízení tohoto typu (kapitola Princip spolupráce s rodiči).

### **První trojročí**

Ve třídě má každý člen svou lavici s židlí, která je umístěna ve skupině s dalšími nebo stojí samostatně pro nerušenou práci dětí, které to vyžadují a nedokážou se jinak soustředit. V 1.trojročí, kde jsem prováděla výzkum, žáci a učitelé nepracují s učebnicemi (využívají pouze speciálních pracovních sešitů – např. sešit na vyjmenovaná slova, podobu znělosti, slovní druhy aj.) a jejich úlohu tak supluje bohaté materiální prostředí, které tvoří didaktické pomůcky. Práce na pomůckách zastupuje pět oblastí zaměření dle Svobodové a Jůvy (1996), které jsme si představili v kapitole Principy Montessori. Každý žák tak má možnost volby a úlohou učitele je tuto volbu respektovat a pozorovat jedince při práci. Hodnocení probíhá slovní formou a je tedy pro každého žáka individuální – učitel tak musí být obeznámen o školní činnosti každého jedince ve třídě. Pohyb po třídě, chodbě a celém Montessori oddělení je svobodný s určitými pravidly – nejedná se o neomezenou svobodu, ale o svobodu



s hranicemi (např. děti nemají po chodbě ani třídě běhat, jelikož je na zemi spousta pomůcek, na kterých ostatní pracují a pokud se chtějí podívat do druhého a třetího trojročí, musí o tom být pedagog informován). Součástí oddělení jsou dvě kuchyňky, které mohou využívat i žáci, dvě tělocvičny a volně přístupná knihovna.

### **Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program (ŠVP) je vytvořen podle RVP ZV. Učební plán v sobě spojuje obsahy z oborů Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Cizí jazyk, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví a všech tematických okruhů průřezových témat. Výchovné a vzdělávací strategie v ŠVP odpovídají principům Montessori systému – Př. „*Dbáme na připravené prostředí se specifickým materiálem, který dítě používá v rámci svých individuálních možností a potřeb*“ (ŠVP 2016). Zároveň se škola snaží nelpět pouze na práci s pomůckami, ale do výuky je zařazována i společná práce.

#### **6.2.2 Třída**

Do zkoumané třídy jsem na pozorování začala docházet 12. listopadu 2018 a vykonávala jsem zde i souvislou šestitýdenní praxi. Třidu navštěvuje dvacet pět dětí a její součástí jsou dva asistenti pedagoga – dohromady se jedná o tři průvodce. Ve třídě se výkony žáků neklasifikují známkou a jejich znalostní úroveň se neproěřuje testy či ústním zkoušením. V minimální míře jsou také zadávány domácí úkoly.

Každé ráno začíná elipsou<sup>13</sup>, na které se děti dovědí náplň dne – co je v jednotlivých částech čeká. Dopolední práce je rozdělena do dvou téměř stejně dlouhých dvouhodinových bloků oddělených přestávkou, ve kterých žáci pracují buď na vlastní nebo společné práci<sup>14</sup>. Po obědě je čeká odpolední škola trvající 45 až 60 minut, ve které se věnují myšlenkově méně náročným aktivitám jako např. čtení, kreslení, zpěvu či dokončení rozdělané práce. Každý žák se v průběhu dne věnuje aktivitě dle svého zájmu, případně hledá něco, čemu se bude věnovat, protože ví, že na něčem pracovat musí. Různorodá práce dětí klade požadavky nejen na pestrost pomůcek, na jejich uskladnění, ale i na prostor, ve kterém se s nimi pracuje

---

<sup>13</sup> *Elipsa* má funkci ranního kruhu, ve které se probírá nejen organizace dne, týdne, ale i sdílení zážitků žáků či problémů ve třídě.

<sup>14</sup> *Společná práce* probíhá ve třídě přibližně jednou denně, kdy všichni žáci odloží své rozdělané pomůcky (tzv. vlastní práci) a věnují se stejné činnosti, nejčastěji čtení, zpěvu nebo některým tématům kosmické výchovy.

– místo prostorné a otevřené pro všechny žáky. Nachází se zde velké množství pomůcek, které jsou přehledně umístěny na dlouhých policích lemujících stěny třídy nebo v nábytku členícího prostor na různé zóny. Plán třídy je součástí přílohy.

Následující popis rozděluje třídu na několik částí (A-E):

- Část „A“ vymezuje prostor pro elipsu. Okolo koberce tvaru kruhu se děti sdružují alespoň třikrát denně – během ranní elipsy, na začátku druhého bloku a před začátkem odpolední výuky. Cílem těchto setkání je seznámení se s programem dne, sdílení zážitků, pocitů, novinek (v případě ranního sezení), ale i řešení problémů. Odehrává se zde také sebehodnocení výkonů žáky a učitel tak dostává zpětnou vazbu o jejich předchozí práci a jejich subjektivním pocitu z ní. Často je místem společných prezentací<sup>15</sup>.
- Oddělená část „B“ je vybavena několika počítači. Žáci na nich mohou vyhledávat potřebné informace k projektům, na kterých pracují, případně slouží jako pomůcka pro učení a procvičení látky (např. program na procvičování vyjmenovaných slov nebo program Včelka).
- V části „C“ se nachází prostor pro učitele a asistenty. Z tohoto místa mají rozhled po celé třídě a pozorují tak práci dětí. V jeho sousední části je hygienické zázemí třídy s umyvadlem a polička na svačinové boxy a pití. Každý z žáků zde má i svůj hrneček na vodu.
- Část „D“ je velmi rozlehlá a rozmanitá. Jsou zde umístěny pomůcky zaměřené na český jazyk, relaxační zóna s polštářky a deskovými naučnými hrami, rádio se sluchátky pro poslech písní k práci na pomůcce a lavice s židličkami, které velikostně odpovídají jednotlivým žákům. Každý žák zde má své stálé místo a během práce na pomůcce odchází pracovat na svůj kobereček, kde má pro činnost více prostoru.
- Část „E“ je poslední plochou v prostorné místnosti. Mimo lavice žáků je úsek vybaven dalšími pomůckami z českého jazyka a matematiky. Součástí této části a prostoru „D“ jsou velká okna táhnoucí se od výšky lavic žáků po strop, díky nimž je ve třídě vždy dostatek světla i za nepříznivého počasí.

---

<sup>15</sup> Prezentace je krátký výklad látky učitelem, určený pro konkrétní skupinku dětí, nejčastěji ročník; mohou se jí účastnit i další žáci, pokud cítí, že jim látka dělá problém nebo si ji chtějí zopakovat a procvičit.

Rozložení lavic po třídě má svůj význam. Jsou rozmístěny po skupinách nebo stojí samostatně – podle toho, jak kterému žákovi vyhovuje učení ve společnosti ostatních nebo preferuje raději soukromí a klid. Seskupeny jsou lavice prvního a třetího ročníku. Blízko katedry se objevují lavice žáků, kteří potřebují větší dohled. Do prostoru, kde můžou děti pobývat a pracovat během dne, neodmyslitelně patří i chodba. V ní je přehledně umístěno velké množství pomůcek na rozvoj smyslů, matematického zaměření či didaktický materiál pro kosmickou výchovu. Chodbu sdílí také další tři smíšené třídy, tudíž se žáci mezi sebou znají a jsou v každodenním kontaktu. Volný pohyb po oddělení je něco, co na jedné straně uspokojuje silnou potřebu pohybu některých žáků, zároveň to klade velké nároky na učitele, který musí vědět, kde se zrovna nacházejí (zda jsou na chodbě, v jiné třídě, v knihovně či na záchodě).

### 6.2.3 Učitel

Spolupráce výzkumníka a učitele je v tomto případě velmi důležitá – ať už z hlediska časové náročnosti, odvíjející se počtem hodin, dnů a týdnů strávených ve třídě nebo z hlediska komunikace ve třídě či po e-mailu. Bylo potřeba, aby učitel na tomto výzkumu spolupracoval dobrovolně a panovala tak mezi námi přátelská, otevřená atmosféra. Z těchto důvodů jsem byla připravena oslovit případně další školy a učitele, abych tyto své požadavky naplnila. K novému hledání nedošlo. Doporučená učitelka dobrovolně souhlasila s výzkumem a počáteční obavy, které pramenily z neznalosti druhé osoby, se časem úplně rozplynuly. Od počátku jsem si měla možnost vyzkoušet partnerskou komunikaci, kdy na mě učitelka nenahlížela jako na studenta, ale výzkumníka a se zájmem a respektem odpovídala na mé otázky.

Touha po změně byla pro učitelku popudem k ukončení pedagogické dráhy na klasické škole a k začátku vyučování na škole Montessori typu, na jejímž vzniku se spolupodílela. V roce 2006 zakončila diplomový Montessori kurz a tomuto vzdělávání se věnuje již čtrnáct let. Je aktivním účastníkem i organizátorem školních akcí (besedy, jarmarky, přespávání dětí ve škole), spolupracuje s ostatními kolegy ve třídě, v trojročí, ale i napříč trojročími. Přípravuje prostředí pro své žáky – přemýšlí nad pomůckami, vylepšuje je, vymýšlí a vyrábí nové a neustále se vzdělává. V minulosti absolvovala několik výjezdů do zahraničních Montessori škol a zúčastňuje se vzdělávacích kurzů dle svých zájmů. Její hudební specializace se prolíná vyučováním a mnohdy ji využívá k aktivizaci dětí. Je v kontaktu se

zákonnými zástupci žáků a tvoří pro ně týdenní zprávy. Dvakrát do roka pořádá konzultační schůzky, kterých se účastní rodiče společně s žáky.

#### 6.2.4 Asistent

Ve třídě se nacházejí dva asistenti pedagoga. Jeden z nich je ve své funkci nově, teprve se seznamuje s chodem třídy a systémem v něm. Z tohoto důvodu jsem svou pozornost zaměřovala především na druhého asistenta s dlouholetou praxí, který má s chodem třídy a pozorováním žáků již dlouholeté zkušenosti.

Asistentka pedagoga má na zkoumané škole praxi jako Montessori učitelka. Po 4 letech přešla z této pozice na místo asistent pedagoga. Je tedy velmi zkušenou pomocnou silou v pozorované třídě – je jakýmsi „druhým pedagogem.“ Jelikož si měla možnost vedení třídy sama vyzkoušet, moc dobře ví, v čem by měla třídnímu učiteli pomoci. Mezi oběma stranami (pedagogem a asistentem) je dobrý vztah. Učitelka dává asistentce prostor ve vzdělávání žáků – sama se tak věnuje prezentacím z českého jazyka, čtení a psaní a asistentka připravuje lekce matematické. Každá tak monitoruje pokroky žáků ve své oblasti. Další úlohou asistenta pedagoga je zajistit, aby se dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zvládlo aklimatizovat ve třídě a fungovat v ní. Je přidělen konkrétnímu dítěti. Má se tedy věnovat převážně jeho problémům, ale zároveň i celé třídě, aby dítě dokázalo vyjít se svými spolužáky a spolužáci s ním.<sup>16</sup>

#### 6.2.5 Charakteristika pozorovaných žáků

Ve třídě se nachází dvacet pět žáků. Z tohoto počtu jsem se zaměřila především na tři žáky, kteří věkově spadají do třetího ročníku. Jedná se tedy o poslední období, které mohou v prvním trojročí strávit (příští rok se z nich stávají čtvrtáci a postupují do druhého trojročí), zároveň jde také o završení prvního vzdělávacího období v Rámcovém vzdělávacím plánu. Tito třetíáci by tedy v ideálním případě měli projít veškerým učivem, které díky myšlenkovým mapám a starším spolužákům znají již od prvního ročníku školy. Právě to bylo důvodem výběru – pozorováním třídy jsem si vybrala osoby, které zastupovaly tři kategorie: jedince, kterému šla práce pomaleji, dále žáka, který podával výkon srovnatelný s většinou třídy a konečně toho, kterému šla práce velmi rychle od ruky. Věková homogenita mi umožnila individuálně charakterizovat žáky, vyzdvihnout jejich osobité

---

<sup>16</sup> V tomto ohledu je velmi znatelný rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem. Asistent nemá na starost obsluhu dítěte, ale pomáhá mu v socializaci.

vlastnosti, zaměřit se na různorodost v jejich chování, učení a v dalších oblastech. Mé pozornosti samozřejmě neunikli ani ostatní žáci, kteří byli například aktéry velmi zajímavých pedagogických situací, proto si dovolím v některých příkladech uvádět i je.

### **Žák L**

Žák L je chlapec se speciálními vzdělávacími potřebami (PLPP). Rád se učí ve společnosti vybraných spolužáků (sedí ve skupince s ostatními třetíky). Nechá se jimi ale často vyrušit od vlastní práce a nadšeně se pouští do rozhovorů, které se školních činností netýkají. To má neblahý vliv na jeho vzdělávání. V sociální oblasti ho to ovšem velmi posiluje – cítí se jako součást skupiny, ne jako vydělený (často absolvuje prezentace určené pro druhý ročník, ať už z důvodu opakování látky, nebo představení pro něj nové).

Jeho pracovní nasazení je velmi kolísavé. Jsou dny, kdy má do učení obrovskou chuť a nejraději by za jeden den zvládl vše, v čem je „pozadu“ oproti vrstevníkům. Při druhém extrému se nedovede soustředit, činnost mu trvá velmi dlouho a jeho pracovní tempo se radikálně zpomalí.

### **Žákyně M**

Žákyně M je velmi komunikativní dívka. Ráda se zapojuje do rozhovorů a ráda je také středem pozornosti ostatních dětí. Je velice bystrá. Pokud najde věc, která ji baví, pracuje odhodlaně, se zápal. Při běžné práci se nechá rozptylovat mnoha věcmi, tudíž je její pracovní tempo oproti ostatním pomalé a dostává se do časového skluzu, nestíhá. V takovém případě ji musí pedagog pozorovat a ptát se na průběh jejích činností. V případě, že ji práce nezaujme, nemá na ni momentálně náladu, práci odbývá, chce ji mít rychle hotovou, pečlivost a nadšení se vytrácí a hledá jen všemožná řešení, jak si úkol ulehčit.

V plnění svých povinností není příliš zodpovědná, často se jí musejí připomínat. Kolektivem je dobře přijímána. Často pracuje ve skupině s žákyněmi prvního ročníku.

### **Žákyně J**

Žákyně J je také velmi bystrá dívka. Snaží se plnit si své povinnosti a v učivu postupovat co nejrychleji. Společně se spolužačkou se motivují k lepším výkonům, k rychlejšímu postupu. V plnění svých povinností je velmi zodpovědná.

Nedělá jí problém samostatně pracovat, ale dokáže se projevit i jako vůdce skupiny a organizovat v ní práci. V kolektivu je velmi oblíbená a spolužáci ji často určují jako mluvčí, jelikož mluví nahlas, pomalu a srozumitelně.

## 7 Popis pozorovacích nástrojů a modelů pozorování

Ze silné potřeby pedagoga pozorovat žáky během jejich učení vznikl dále popisovaný pozorovací systém této třídy, do kterého jsem měla možnost nahlédnout a být jeho součástí. Jaké byly jeho počátky? Jak tvrdí třídní učitelka: „*Na začátku to byl chaos!*“ Montessori systém se na škole čerstvě rozjížděl a pedagogové tak mohli poprvé vyzkoušet získané zkušenosti a dovednosti z kurzu v praxi. „*Nevěděly jsme, zda to, co děláme, je dostatečně Montessori, zda jen nepodsouváme dětem něco svého...pak jsme si ale uvědomily, že to nejsme my...Tak jsme řekly a dost!*“ (učitelka J.). Začalo tedy vyučování, které se neřídilo pouze předepsanými Montessori principy, ale prostor dostala kreativita a citlivé reagování na aktuální potřeby dítěte. Žáci byli vedeni k samostatnosti a dopřávala se jim svoboda ve volbě pomůcek dle toho, co momentálně chtějí dělat, co je zajímá.

Po čase začala vyvstávat otázka: *Jak ohlídnám všechny děti, abych já jako učitel po dnu či týdně věděl, co už konkrétní jedinec udělal, s čím pracoval?* Tak se začal vyvíjet níže popisovaný pozorovací systém, ve kterém hrají důležitou úlohu nástroje informující o pokroku žáků a pedagogičtí pracovníci, kteří jejich záznamy tvoří a vyhodnocují. Aktivním účastníkem tohoto procesu je i žák, který velkou měrou do zaznamenávání také přispívá – stává se jeho spoluautorem.

### 7.1 Nástroje

#### „Chytrá kniha“

Tento pozorovací nástroj má knižní formu (je tedy snadno přenositelný oproti počítači) a je rozdělen do 5 oblastí: (a) početní úlohy a rozbor věty týdne; (b) český jazyk; (c) matematika; (d) kosmická výchova; (e) ostatní.

- (a) První oblast sleduje plnění práce, která je pro všechny společná (úlohy gradované dle ročníků), ale její zpracování je individuální. Na začátku týdne dostanou žáci zadání nových matematických úloh k počítání a nové věty týdne na slovní rozbor. Záleží čistě na nich, jak rychle během vlastní práce úkoly splní. Čas na to mají do pátku. Jedná se tedy o příkladnou individualizaci ve vyučování, kterou jsme si popsali v úvodu práce. Učitel neřídí učební činnosti žáků. Toto řízení je zprostředkováno učebními úkoly, které žáci plní svým tempem.

- (b) Část věnující se českému jazyku je velmi rozsáhlá. Zapisují se zde informace o stavu plnění jednotlivých sešitů z ČJ (slovní druhy, vyjmenovaná slova, spodoba znělosti aj.), dále práce na písankách, recitace básní a informace k formě a obsahu zápisů jednotlivých dětí do čtenářského deníku. U pomůcek se monitoruje doba trvání práce – kdy žák sešit dostal a kdy ho dokončil; případně poznámky k chybám v něm.
- (c) Matematika také obsahuje mnoho bodů k pozorování – odškrtnává se zde práce na matematických pomůckách (známková hra, perlový materiál atd.) a zvládání pamětného počítání (bez přechodu, s přechodem, do 20, do 100, do 1000).
- (d) Kosmická výchova poskytuje přehled o jednotlivých Velkých kosmických příbězích (jaká témata a v jakém pořadí šla za sebou, kdo se jich účastnil – prvňáčci mají účast povinnou, ostatní se mohou rozhodnout) a projektech, které na ně navazují (pracovní listy, výsledné produkty projektu).
- (e) Poslední oblast zaplňují organizační věci (platby), poznámky ke konzultačním hodinám (co je důležité během nich zmínit u některých dětí nebo jaký žák učiní do té doby pokrok).

### **Počítačový soubor**

Jedná se o největší zásobárnu informací o jednotlivých žácích. Tabulkový soubor obsahuje tři záložky dělené podle ročníků. V každé se nacházejí jména konkrétních dětí z toho kterého ročníku a učivo z oblasti matematiky a českého jazyka, kterým by měl každý žák projít. Jelikož pedagog sleduje dílčí posuny dítěte v jeho vzdělávání, je i učivo zde rozděleno na malé učební oblasti a jednotlivé kroky – např. v předmětu *český jazyk* najdeme oblast „abeceda“ a pod ní jednotlivé kroky, kterými musí žák projít: vyjmenování abecedy, řazení slov dle prvního písmene, řazení slov dle druhého písmene, vyhledání hesla ve slovníku. Ke každému kroku si pak pedagog učiní podrobný záznam, který obsahuje:

- Poznámku o neúčasti na aktivitě (v případě neúčasti – např. z důvodu nemoci či nechuti – se prezentace nabízí žákovi znovu)
- Individuální hodnocení práce:
  - Jak mu aktivita šla – co už ovládá?
  - Co mu konkrétně dělalo problém?

Tento soubor je podkladem pro slovní hodnocení v pololetí a na konci ročníku.



## Slovní hodnocení

Hodnoticí nástroj, který je založen na mnohostranném poznávání žáka hlavně pomocí jeho pozorování v nejrůznějších činnostech a je analýzou jeho práce. Vyjadřuje osobní jedinečnost každého dítěte, oceňuje jeho výsledky vzhledem k jeho individuálním schopnostem a podmínkám učení (Dvořáková M. in Vališová, Kasíková, 2011, s. 253). Jedná se tedy o kvalitativní hodnocení, které jedince informuje o jeho osobním pokroku, který učinil za půl roku (pololetní hodnocení) a za celý rok (závěrečné hodnocení). Uvádí se v něm informace o:

- chování žáka ve třídě (jak se mu daří dodržovat pravidla),
- přístupu ke spolužákům (jak s nimi komunikuje, jak se k nim chová)
- pracovním nasazení během vlastní i společné práce (jak využívá čas k práci, jak je během ní samostatný, do jaké míry plní své povinnosti)
- jednotlivých oblastech učiva: český jazyk, matematika, člověk a jeho svět, anglický jazyk, ostatní výchovy – tělesná, výtvarná a hudební.

V úvodu se hodnotí žákovo chování, míra dosažení klíčových kompetencí. Všechny další oddíly podávají souhrnný popis oblastí, kterými již žák prošel, jaké stěžejní činnosti v nich zvládl a zároveň doporučení, co má případně změnit, na co si dát pozor a o čem přemýšlet – většinou se jedná o nějaký návrh učitele na zlepšení začínající slovy: „Nepomohlo by ti více, kdyby...“.

Během čtení těchto hodnocení cítím velký respekt, se kterým ho učitel pro žáky psal. Obsah každého z nich je jedinečný, protože jsou zde vypsány informace, které se týkají konkrétního jedince, konkrétního adresáta. Žák si tak může o své práci udělat vlastní obraz a jeho osamostatňování může probíhat ihned, protože ví, na čem musí pracovat.

## Myšlenkové mapy

V naší pozorované třídě jsou myšlenkové mapy<sup>17</sup> především nástrojem žáků. Umožňují jim přehlednou orientaci v učivu, kterým musí během třech let projít a vidí v nich svůj pokrok či stagnaci, jelikož probrané učivo barevně označují.

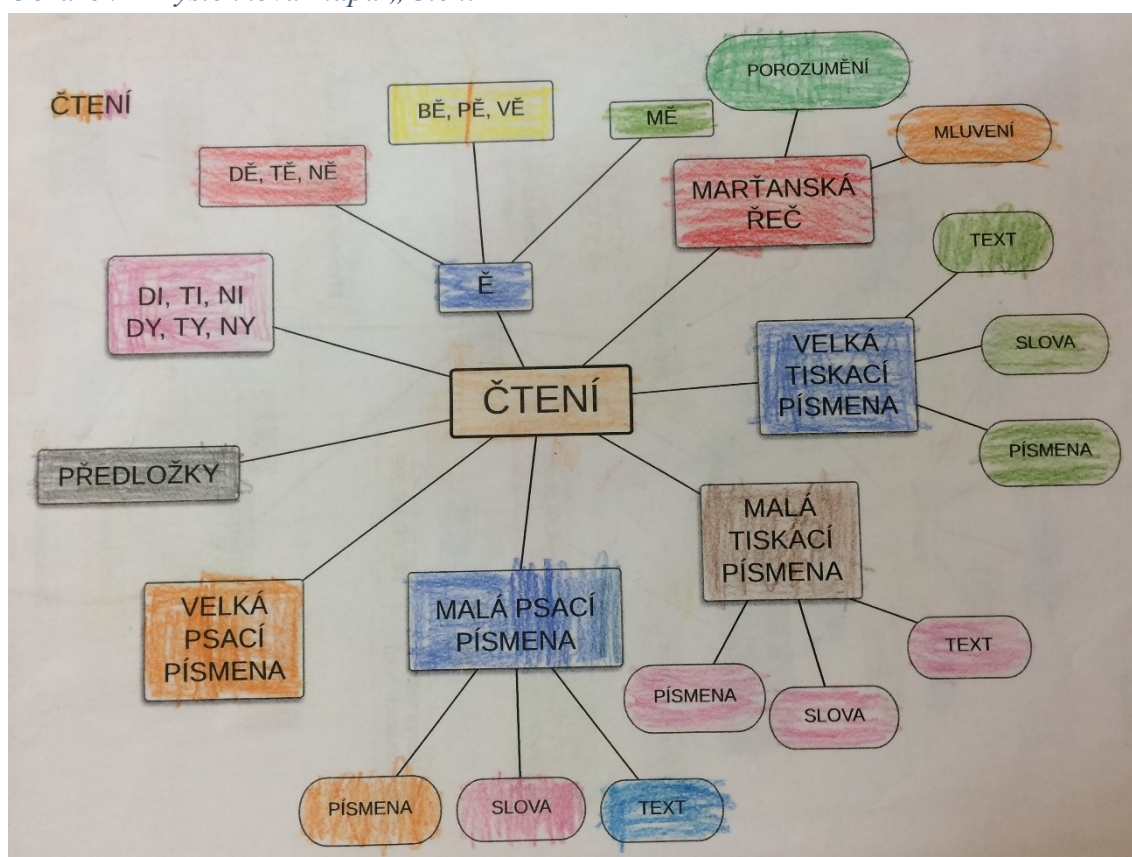
Každý žák má ve svých osobních deskách založené mapy z oblastí matematika a geometrie, český jazyk, komunikace a sloh, literatura, čtení [obrázek č.1] a psaní. Obsahují veškerá témata z daného okruhu a žák si ji uchovává po celé tři roky studia. Vybarvením oblastí, si utřídí učivo, kterým už prošel a začne se v mapě posouvat na další černobílá místa. Jejich grafické uspořádání je stejné jako u T. Buzana (2013) – centrální bod je uprostřed papíru a od něj vybíhají myšlenky všemi směry. Rozdíl je ale v tom, že myšlenkovou mapu by si měl tvořit každý sám podle sebe, mělo by to být „jeho barevné dílo,“ kdežto v tomto případě je to práce učitele. Tím nekritizuji vzniklý nástroj, jen chci poukázat na to, že ve zkoumané třídě je jejich funkce organizační, plánovací. Nejsou tvořeny pro zapamatování struktury učiva (to je až jejich nepřímý vliv), ale hlavním záměrem je, aby si žák s jejich pomocí vhodně plánoval své vzdělávání.

U některých žáků jsem narazila na různý stupeň vybarvení políček v jejich mapě, kterým reflektovali porozumění danému učivu nebo to, v které fázi práce se nacházejí – celý vybarvený obdélník značil, že učivo ovládali/dokončili; polovina znamenala jeho poloviční zvládnutí/dokončení atd. Později jsem se dověděla, že tento požadavek je u myšlenkových map, které žáci vyplňují před konzultačními hodinami a hodnotí tak svou práci (viz příloha).

---

<sup>17</sup> T. Buzan (2013) je považuje za dokonalý organizační nástroj lidského mozku umožňující zlepšení schopnosti plánovat, rozvíjející komunikaci a tvořivost, zvyšující koncentraci a zapamatování. Zároveň klade důraz na jejich barevnost.

Obrázek 1 Myšlenková mapa „Čtení“



Zdroj: Žákyně J

### Konzultační hodiny (KH)

Konzultačních hodin neboli tripartit se účastní všechny tři strany, tedy pedagog, žák a rodič. Konají se dvakrát ročně. Jejich obsah se odvíjí od reflektivního papíru, který musí dítě a jeho zákonný zástupce vyplnit před návštěvou školy. Náplň těchto sezení je tedy odlišná od třídních schůzek. Ty se konají také dvakrát do roka, ale neúčastní se jich žáci a obsahem jsou pouze organizační záležitosti.

Otevřené otázky, na které děti odpovídají, se týkají jejich práce ve škole a učitel na ně očekává konkrétní odpověď. Žáci zde zhodnocují svou práci, popisují, co mají ve škole rádi, nebo čeho se naopak bojí, co by si přáli změnit, co se jim nedaří a proč a jak by jim v tom mohl např. učitel pomoci (Příloha práce: Myšlenkové mapy). Reflektivní listy jsou gradované podle jednotlivých ročníků – jiný dostávají prvňáci/druháci/třetřáci.

V části určené rodičům je prostor pro ocenění práce jejich dítěte – jakých pokroků si oni konkrétně všimli – a prostor na otázky, na které by rádi získali během KH odpověď. Přílohou listu je myšlenková mapa, která se věnuje hodnocení celkové práce jedince (jak samostatné,

tak společné, domácí přípravě a plánování). Poslední oddíl je věnován zápisu ze schůzky, který většinou vypisuje pedagog po skončení KH. Všechny tři strany pak reflektivní papír podepíší na předem připravená místa – jedná se o formu smlouvy. Žák tím potvrzuje, že na konzultačních hodinách byl přítomný. Vše si vyslechl, měl prostor se ke všemu sám vyjádřit, zná své mezery a ví, jak na nich nyní pracovat. Cítí zodpovědnost za své vzdělávání, ve kterém je brán jako rovnocenný partner.

### **Deník**

Pauza na oběd je vyhrazena nejen jídlu, ale po návratu z jídelny i psaní deníku, ve kterém si žáci rekapitulují den. Přes týden si ho ukládají do svých přihrádek a na celý víkend ho odnášejí domů, kde si jednotlivé zápisy procházejí společně se svými rodiči, kteří tak mají právo se k nim vyjádřit a připsat případně ocenění jejich aktivity a píce.

### **Týdenní zpráva**

Týdenní zpráva je dalším „víkendovým počtením“ pro rodiče a děti. Přehledně shrnuje aktivity všech dětí za celý týden – jednotlivé činnosti na pomůckách a prezentované učivo – rozvržené dle oblastí: jazyk a jazyková komunikace, matematika, člověk a svět práce, člověk a jeho svět, anglický jazyk, umění a kultura, člověk a zdraví. Učitel ji tvoří pomocí záznamů z „chytré“ knihy, počítačového souboru a vlastního pozorování žáků, které ještě nestihl zaznamenat. Škola nepoužívá učebnice, nevede žakovské knížky, proto je týdenní zpráva určena především rodičům. Konkrétní aktivity u jednotlivých oblastí jsou doplněny o průřezová témata. Soubor dále obsahuje souhrn informací pro rodiče (co žákům zkontrolovat či oznámení týkající se organizace třídy a školy), pro děti (co mají procvičovat nebo si přinést) a pro obě strany (plánované akce a návštěvy).

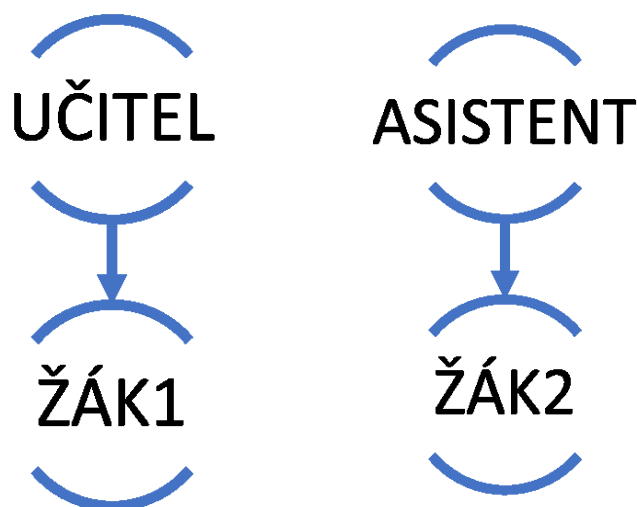
## **7.2 Modely pozorování**

Samotné nástroje by v tomto zkoumaném systému nemohly fungovat bez lidského faktoru, který je monitoruje, analyzuje a zapisuje. Jak jsem již uvedla v teoretické části na straně 39 (kapitola Pozorování v Montessori škole), pozorování je důležitá kompetence Montessori pedagoga. Ve zkoumané třídě se ho účastnil nejen třídní učitel, ale i asistenti pedagoga, v čemž vidím odraz Montessori principů, jakými je i partnerský přístup nejen ve vztahu učitel – žák, ale i pedagog – asistent. Mezi těmito stranami pak docházelo ke společnému sdílení informací a jejich zápisu. Syntézou pozorovacích činností těchto osob

vzniklo několik zajímavých modelů. Nejprve bylo potřeba roztrždit činnosti učitele a asistenta – co během dne dělají (organizuje, pozoruje jednotlivé žáky při práci, poskytuje zpětnou vazbu atd.). Tyto aktivity se dále členily do dvou kategorií: činnost během společné práce, činnost během vlastní práce, činnost po vyučování. Z činností zaměřených na pozorování bylo možné vysledovat tyto modely:

**Model A:** učitel pozoruje žáka 1 / asistent pozoruje žáka 2

*Diagram 1 Model A*



Zdroj: Vlastní zpracování

Z diagramu znázorňujícího model A vidíme, že každý z pozorovatelů sleduje svého žáka. Buď je s ním v přímém kontaktu (pracuje s ním), nebo ho pozoruje během jeho vlastní práce či práce ve skupině. Získané poznatky o učebním pokroku zapisuje do počítačového souboru, případně je dále sdílí s ostatním pedagogickým týmem ve třídě.

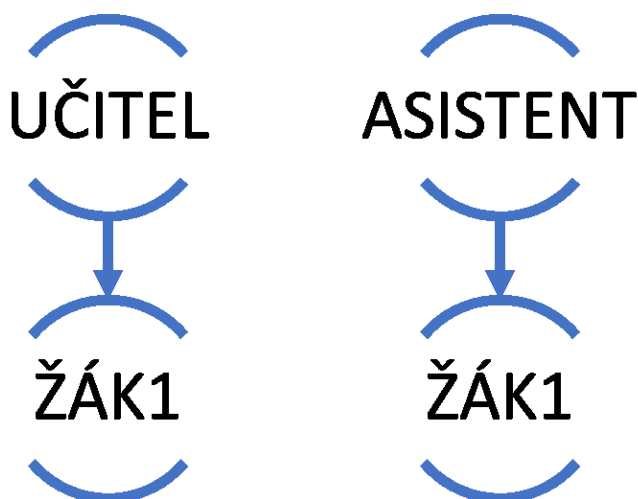
Jedná se o nejčastější model, který jsem v blokové výuce měla možnost pozorovat. Učitel nemusel pozorovat pouze jednoho žáka, ale mohl pracovat se skupinou v rámci prezentace nového učiva či jeho opakování. V tu chvíli si ihned po jejím skončení šel zapsat dosaženou úroveň u jednotlivých žáků (viz kapitola Nástroje: Počítačový soubor).

Nejčastější situace probíhala následovně: asistent pedagoga prováděl prezentaci na početní úlohy pro konkrétní ročník a případné zájemce (z důvodu malého počtu dětí měl možnost se každému jedinci individuálně věnovat), učitel pak pracoval s některými z žáků,

kterí se nabízené aktivity neúčastnili – nejčastěji pracoval s prvňáčky, kteří jsou v tomto systému nejkratší čas a sebevzdělávání se teprve učí.

**Model B:** učitel pozoruje žáka 1 / asistent pozoruje žáka 1

*Diagram 2 Model B*



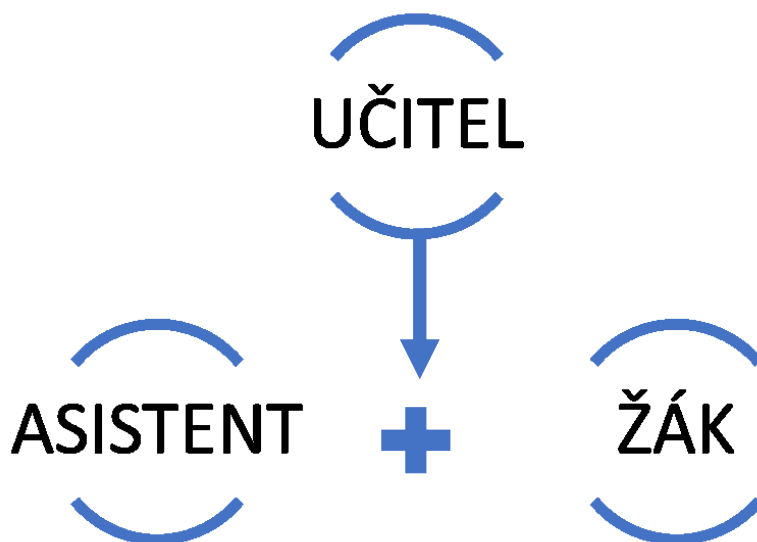
Zdroj: Vlastní zpracování

V tomto modelu (diagram č. 2) pracoval každý z pozorovatelů s jedním žákem. Třídní učitelka „J“ jako specialistka na český jazyk se věnovala jazykovým činnostem, asistentka pedagoga zase matematickým. Společně si pak vyměňovaly získané informace z vlastního pozorování se stejným žákem.

Jako příklad můžu uvést pozorování žáka „L.“ Asistent pedagoga sdílel chlapcovo pokroky v matematice (rychlejší a přesnější počítání) a třídní učitel pozoroval zase v českém jazyce velký posun z hlediska odvedené práce a větší samostatnosti během ní. Tato změna, tento obrovský a vítaný pokrok se také odrazil v pololetním slovním hodnocení. Důkazem o nynějším pokroku tohoto žáka je např. jeho závěrečné hodnocení z minulého školního roku 2017/2018: „*Nové učivo si osvojuješ velmi pozvolna, potřebuješ nějakou dobu na jeho zažití a zapamatování, pomáhá Ti k tomu častější opakování a procvičování. K mnoha svým dopoledním aktivitám vyžaduješ dospělého průvodce, který Ti pomáhá s výběrem, kontrolou a dokončováním práce, dále s usměrňováním Tvého chování, abys při vyučování nerušil ostatní. ... Z práce Tě vyruší dění kolem Tebe a Tobě potom chvíli trvá, než se do ní opět ponoříš.*“

**Model C:** učitel pozoruje asistenta během práce s žákem / asistent pozoruje učitele  
během práce s žákem

*Diagram 3 Model C*



Zdroj: Vlastní zpracování

Třetí model (diagram č. 3) poukazuje na velkou úroveň pozorování v této třídě. Nejen, že pedagog sleduje jednotlivce, ale všímá si také práce asistenta během kontaktu s dítětem. Může tak pozorovat žáka během společné práce, jeho reakce na asistenta a obráceně. Tento model je velmi obohacující pro obě strany a připomíná hospitaci, o které jsme se zmiňovali v kapitole Pozorování jako profesní činnost učitele. Jednou z kvalit pedagoga je neustálý profesní rozvoj, který může podpořit právě zpětná vazba pozorovatele na interakci žáka s jedním z průvodců. Pozorovatel je zde v roli diváka, který může zaznamenat věci, situace, reakce, kterých si učitel „aktér“ nepovšimne. Zároveň je tento model vhodný pro pozorování práce začínajícího asistenta pedagoga.

Tento model jsem měla možnost pozorovat během práce nového asistenta pedagoga s žákem „S.“ Asistent pracoval s žákem téměř celý den. Učitel dal asistentovi prostor, aby se vyjádřil k žákovi a jeho práci. Poté vyzdvihl informace, na které má stejný názor a ocenil jeho individuální práci s ním – rozbor věty týdne, kterou si měl možnost žák sám vymyslet a pracovat tak s něčím, co je mu blízké.

**Vyhodnocování a sdílení** jednotlivých pozorování probíhalo každý den, nejčastěji po skončení odpolední školy, jelikož zde byl největší prostor pro diskuzi. Poslední den v týdnu bylo pozorování zhodnoceno (dle údajů z pozorování) a nastínil se ideální plán práce s dětmi pro další týden. Nejednalo se o žádnou normu, kterou by bylo třeba dodržet. Vše se následně odvíjelo od žáků a jejich momentálních potřeb. Například učitel u žákyně M pozoroval, že je nutné začít pracovat na vyjmenovaných slovech, aby s klidem zvládla vše, co potřebuje. I ona sama o velkém tématu, které ji čeká, věděla (viděla pracovat spolužáky s pomůckami a učivo bylo uvedeno i v myšlenkových mapách). Bylo však nutné zvládnout a dokončit jiné pomůcky, zejména didaktický materiál na rozbor slov (toto učivo předchází tematické oblasti vyjmenovaná slova). Začátek nové látky se tak posunul o několik dnů, ale dívka tím získala potřebné znalosti pro její celkové zvládnutí (určování slov příbuzných ke slovům vyjmenovaným).

#### 7.2.1 Nároky na pozorovatele a jeho kvality

Být v roli pozorovatele není jednoduché. Důležité je nejen vhodné prostředí (jeho architektonické uspořádání a didaktický materiál v něm), ale také úloha učitele odrážející kvality Montessori pedagoga, které jsme zmiňovali v kapitole Učitel v Montessori systému.

#### **Celodenní pozorování**

Učitel i asistenti musejí být ve střehu po celý den. Během *vlastní práce* sledují činnost jednotlivých žáků na pomůckách. Zaměřují se na to, zda dítě pracuje s pomůckou správně (umí ji správně používat) a zda nepotřebuje získat patřičné dovednosti na jiné pomůcce a k této se vrátit později (zda si žák zvolil vhodnou pomůcku). Dále kontrolují úlohy v sešitech, které nejsou určeny k samostatné kontrole chyb (jedná se o písanky, cvičení v sešitě na vyjmenovaná slova a slovní druhy aj.). Děti jsou tak zvyklé na okamžitou zpětnou vazbu.

Při *společné práci* je monitorována práce jednotlivce ve skupině – zda se jí účastní, jak spolupracuje s ostatními, naslouchá jim, zda přispívá svými nápady atd. Pedagog volí různorodé činnosti, ve kterých se může žák projevit, během diskuze klade otevřené otázky, doptává se a vybízí tak žáky k sdělení podstaty problému, k jeho porozumění, čerpá ze životních zkušeností dětí, snaží se je podnítit k formulaci jejich zkušeností a názorů.



Po každém bloku mají žáci prostor pro *sebehodnocení*<sup>18</sup>, které je pro učitele neméně důležité. Svůj výkon hodnotí většinou symbolem palce (palec nahoru značí spokojenost, palec dolů – špatný výkon, palec mezi těmito úrovněmi znamená poloviční spokojenost). Kdo chce, sdělí k tomu i svůj komentář, který je pro pochopení jejich výkonu mnohdy klíčový. Například žákyně M hodnotila svůj výkon špatně a důvodem byl hlad – ráno se nestihla nasnídat („nasnídat se“ je jednou z povinností žákovy domácí přípravy). Pedagog si tak dělá vlastní obrázek o jeho práci. Svůj názor a návrhy na případné zlepšení pak může prezentovat na konzultačních hodinách.

### **Komunikace se žáky**

Partnerská, respektující – učitel uznává žákovo rozhodnutí (Příklad: Žák F nechce pracovat na společné práci. Přijde za učitelem s otázkou: „*Můžu místo toho dělat písanku?*“ Pedagog má přehled o žákovi a ví, že se momentálně nachází v období citlivém na psaní a do této práce je opravdu ponořen. K této aktivitě mu dává svůj souhlas – vyslyší jeho potřeby.)

Motivující a empatická – učitel oceňuje práci, kterou žák během bloku udělal. Posuzované činnosti srovnává s jeho individuálním výkonem. Ve srovnání s ostatními tedy mohou být výsledky malé, ale pro žáka samotného jsou obrovské. (Příklad: Žák S se v průběhu bloku věnoval rozboru věty týdne. Znamenalo to pro něj opsat správně slova, rozdělit je na slabiky a křížkovou metodou označit samohlásky a souhlásky. Tato práce ho vyčítala natolik, že poté hledal „odpočinek“ změnou aktivity. Učitel ocenil jeho práci slovy: „*Udělal jsi velký kus práce!*“)

### **Komunikace a spolupráce s rodiči**

V teoretické části je několikrát zmíněna důležitost dobré komunikace a spolupráce mezi učitelem a zákonnými zástupci dětí (s. 23 a 30). Jedná se o jednu z jeho profesních kvalit. Učitel má zájem o udržování dobré komunikace mezi ním a rodičem, která mu umožní např. osvětlit zhoršené chování žáka ve škole, zapojit rodiče do spolupráce na rozvoji jejich dítěte aj. (Příklad: Pedagog v této třídě komunikuje s rodiči velmi často. Společně se domlouvají např. na procvičování nějaké pro žáka problémové oblasti. Učitel rodiči vysvětlí,

---

<sup>18</sup> Jedná se o nejvyšší formu hodnocení, která žáka vybavuje pro jeho budoucí život. Učí ho vytýčovat si vlastní cíle, volit vhodné prostředky k jejich dosažení, rozvíjet samostatnost a zodpovědnost za své učení (Dvořáková M. in Vališová, Kasíková 2011).

co žákovi dělá problém, na co by se měli doma zaměřit. Rodiče jsou v této třídě také aktivní a někteří z nich si vyrobili autentické pomůcky, aby mohl žák pracovat stejně doma i ve škole).

### **Organizace společné práce**

Pokud chce mít učitel prostor pro pozorování žáků i během společné práce, je nutné si dobře plánovat výuku a předvídat situace, které mohou během ní nastat. (Příklad: Pedagog zadal dětem práci na pracovním listu, ke kterému jim předtím řekl na elipse pokyny. Žáky rozdělil do skupinek tak, aby byly smíšené a netvořily se homogenní skupinky pouze silných a slabých žáků. Sám pak měl čas chodit od jedné skupinky ke druhé a pozorovat strategie žáků během vypracovávání úkolů, míru zapojení jednotlivých žáků atd. Pokud byla některá skupina již hotová, učitel měl v záloze další otázku, o které se měli členové společně pobavit. Svůj názor pak sdíleli případně s další partou, která měla hotovo. Učitel tak zamezil nežádoucímu chování u rychlejších jedinců a sám mohl pozorovat činnosti zbytku třídy.)

## 8 Výsledky systému pozorování

Výše jsou popsány jednotlivé nástroje a modely pozorování. Následující kapitoly popisují, jaké nástroje jsou kým využívány a jak je zacházeno s jejich výsledky, tedy informacemi o jednotlivých žácích, o jejich pokrocích v učivu, potřebách a zájmech, o jejich chování a pozici v kolektivu. Budeme se tak snažit nalézt odpověď na otázku: komu slouží výsledky pozorování? Jako první se budeme zabývat, jak slouží pozorování a jeho výsledky učiteli, následně žákovi a konečně zákonným zástupcům dětí.

### 8.1 Učitel a pozorování

Učitel k pozorování ve zkoumané třídě využívá veškeré vyjmenované nástroje. Pro **monitorování učebních pokroků** jsou pro něj nejdůležitější *počítačový soubor a kniha*. Materiály slouží jako **podklad slovního hodnocení, týdenní zprávy** a na jejich základě také učitel **plánuje další možné učební postupy pro jednotlivé žáky** – na co by se měl žák nyní zaměřit, s čím by měl pomalu začít, aby vše stihl – které se mohou a nemusí naplnit. Vše záleží na pracovním tempu jedince a času, který bude na svou vlastní práci mít a který aktivně využije. Učitel tak dokáže dítěti **vhodně pomoci při výběru** pomůcky, pokud si neví rady samo. Z pozorovacích materiálů může vyčíst učební tempo jedince, míru zvládnutí jednotlivého učiva, časté chyby a tím je schopen **rozvíjet žákův maximální potenciál**, aniž by došlo k přecenění jeho schopností – tvoří tak individuální cíle pro každého jedince.

Vlastní zkušenost se zápisem do počítačového souboru: nesporná výhoda tohoto monitorování je v detailní znalosti žáka, jeho schopností a dovedností. Nevýhodu vidím pouze v časové náročnosti, kterou jednotlivé zápisy vyžadují.

Z jednotlivých zápisů v *deníku* se sleduje **pokrok žáka v písmu** (zda píše zápisy psacím písmem a jaká je jeho úprava) a **kvalita formulace myšlenek** (jak jsou věty rozvinuté, kolik toho dokáže žák popsat o své práci, zda užívá spisovný jazyk a správnou gramatiku). Zajímavé je také sledovat, které aktivity žák do deníku uvede. Z mé zkušenosti se jedná o zápis poslední aktivity před obědem nebo o ty, které žáky nejvíce bavily – hudební, tělesná a výtvarná výchova, zajímavá přednáška či nějaký dokumentární film. Velmi často žáci uvádějí i vlastní práci na nějaké pomůcce a učitel tak může sledovat jejich pokrok i tímto způsobem. Děti v těchto zápisem mnohdy popisují, proč se jim pracovalo či nepracovalo

dobře a učitel tak zná příčinu jejich pracovního nasazení v bloku a získává tak další cenné informace o žákovo **aktuálním rozpoložení** a jeho **osobnosti** obecně.

Pro *konzultační hodiny* je důležité, aby měl učitel konkrétní informace o jednotlivém žákovi a jeho **pokroku** jak v **oblasti učební**, tak **sociální**. Všechny strany se zde k práci žáka vyjadřují – učitel, rodič i žák sám, který řečené může ihned komentovat.

Formou *týdenní zprávy* udržuje pedagog kontakt s rodiči, které tak informuje o celotýdenní práci dětí. **Skládá si** tak **obraz o charakteru aktivit** během týdne a doplňuje k nim průřezová témata. Na tomto základě pak může **plánovat další možné aktivity a témata**, kterými by bylo dobré se zabývat. Velmi četným průřezovým tématem je osobnostní a sociální výchova, která se promítá do společné práce, diskuze na elipse či oslav narozenin a svátků, které mezi dětmi udržují přátelské vztahy a rozvíjejí klíčové kompetence<sup>19</sup> (př. *kompetence sociální a personální*: vyslechne názory svých spolužáků v kruhu a neposmívá se jim; *kompetence k řešení problému*: připraví pohoštění pro spolužáky ve třídě ke svým narozeninám; *kompetence komunikativní*: vysloví svůj názor na předloženou otázku; *kompetence občanská*: chová se tak, aby svým chováním neomezoval své spolužáky nebo jiné lidi a neničil okolní věci; *kompetence k učení*: požádá o klid ve třídě, pokud mu nadměrný šum znesnadňuje schopnost soustředit se a zároveň respektuje, pokud o klid požádá kdokoli jiný). Díky rozřazenému učivu do jednotlivých oblastí se tabulka stává **podkladem elektronické třídní knihy**.

## 8.2 Žák a pozorování

### Myšlenkové mapy

Žák je zodpovědný za náplň svého času během vlastní práce. Je aktivním účastníkem vzdělávacího procesu. Myšlenkové mapy proto slouží především jemu pro plánování učiva. Postupným vybarvováním černobílých polí získává přehled o tom, co už umí, čím už prošel a co má ještě před sebou. Každé dítě tak vidí svůj plán studia od první třídy a pro jeho zvládnutí si volí individuální tempo. Pokud se tedy stane, že žák bloumá po třídě a nemůže si zvolit vhodnou pomůckou, pedagog ho může odkázat na jeho myšlenkové mapy a žák se

---

<sup>19</sup> Klíčové kompetence jsou součástí RVP. Jedná se o soubor vědomostí, dovedností a postojů, díky kterým žák zvládá úkoly a situace v pracovním i osobním životě. Dokáže se v nich přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti a zaujmout přínosný postoj (Bělecký, 2007).

tak s jejich pomocí učí plánovat své vzdělávání. Doklad tohoto tvrzení nalezneme v reflektivním listu žákyně J ke konzultační hodině [obrázek č. 2].

Obrázek 2 Reflektivní list ke KH žákyně J

**PRÁCE**

- UMÍM SI BEZ PROBLÉMŮ VYBRAT SÁM
- POTŘEBUJI S VÝBĚREM POMOCI
- CO DĚLÁŠ, KDYŽ NEVÍŠ, NA ČEM MÁŠ PRACOVAT?

*Nejprve se septám učitelky a potom se podívám do učebnice.*

**PODLE ČEHO SI PLÁNUJEŠ PRÁCI?**

*Podle toho co mám hodové.*

**DOKONČENÍ ZADANÉ ČI VYBRANÉ PRÁCE**

- NEMÁM S DOKONČOVÁNÍM PROBLÉM
- NĚKDY MI DLOUHO TRVÁ, NEŽ PRÁCI DOKONČÍM, PROTOŽE...
- PRÁCI DOKONČÍM, JEN KDYŽ MĚ NĚKDO KONTROLUJE

*Sam někdy mám hodně chyb.*

*Možná zkus obrátit postup ☺. Jinak mi přijde, že si práci vybíráš samostatně.*

*A opravuješ je. To je moc dobře, teď čas je v tuto chvíli řešit vaši dobrou věc!*

**JAK TĚ BAVÍ PRÁCE VE SKUPINKÁCH?**

- VŽDY MĚ MOC BAVÍ, PROTOŽE.....

Zdroj: Žákyně J

## Deník

Deník je pro žáky zpětnou vazbou. V něm přemýšlí a posuzují svou celodenní práci – snaží se o sebehodnocení. Někteří se nad svými činnostmi pouze letmo zamyslí, ale jiní je podrobně popíší, zhodnotí a opatří komentářem. Jak už jsme zmiňovali, jedná se o zpětnou vazbu nejen pro ně samotné (jak dnes pracovali, kolik toho stihli udělat), ale i pro učitele a rodiče.

## Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je podrobným popisem půlroční práce dětí a dosažených pokroků v ní. V úvodu hovoří pedagog přímo k žákovi (je psáno formou dopisu) a zmiňuje se o jeho klíčových kompetencích (které zlepšil, které si osvojuje, na kterých je třeba zapracovat).

Tyto kompetence žák získává svou prací a svým jednáním. Činností na pomůckách si tak osvojuje kompetence pracovní, k učení, k řešení problémů a společnou prací se učí především kompetencím komunikativním, občanským, sociálním a personálním. Učitel se tak má možnost k míře jejich zvládnutí vyjádřit. Na obrázku můžeme vidět ukázkou ze slovního hodnocení žákyně M, ve kterém se popisuje její kompetence pracovní a učební [obrázek č.3].

*Obrázek 3 Slovní hodnocení žákyně M*

Jsi už zkušená školačka a ve škole mi připadáš spokojená. Účastníš se nabízených prezentací, jsi při nich aktivní a pokud se soustředíš, nové informace celkem rychle uchopíš. Svě úkoly v sešitech, v pracovních listech či na pomůckách se snažíš dokončovat, ale bývá to na dlouho, navíc Tě k tomu musíme popohánět. Často ani nepomůže přesun na klidnější místo, snadno Tě totiž vyruší dění kolem Tebe a Tobě potom dlouho trvá, než se do své práce opět ponoříš. Také se lehce necháš vtáhnout do hovorů se spolužáky. Tato konverzace se ale mnohdy

Zdroj: Vlastní zpracování

### **Konzultační hodiny**

Jak už bylo zmíněno, účastí na konzultačních hodinách žák vnímá zodpovědnost za své vzdělávání, které kriticky posuzuje. To je v dnešní době zcela netradiční způsob. Zákonný zástupce a učitel tak nejsou jediné osoby, které se zajímají o pokroky jedince, ale aktivní roli zde má sám žák. Zároveň se cítí jako rovnocenný člen vzdělávacího procesu, který má právo se ke svému pokroku vyjádřit a slyšet ocenění jeho pílě z pohledu rodiče i učitele. Vyplněním reflektivního listu a myšlenkové mapy zhodnotí své pracovní nasazení od začátku pololetí, sám nalezne, co by měl zlepšit a vytyčí si dosažitelné cíle do budoucna. Ukázkou myšlenkové mapy ke konzultačním hodinám najdeme v příloze práce.

### **Týdenní zpráva**

V týdenní zprávě, kterou má za úkol číst žák společně s rodiči, dokáže identifikovat své činnosti a zároveň vidí, na čem pracuje zbytek třídy. To pro něho může být motivací ke zrychlení své práce, nebo inspirací na práci budoucí.

#### **8.2.1 Srovnání žáků**

Každý z žáků na konci pololetí dostane svůj „dopis,“ z kterého by měl posoudit svou půlroční práci a případně podle něj plánovat práci do budoucna. Každé dítě má toto hodnocení individuální. Rozdíly jsou patrné jak v oblasti znalostní, tak v sociální.

## Český jazyk a matematika:

*Žákyně J již dávno dokončila sešit na slovní druhy. V učivu se snaží jít neustále vpřed. Během výzkumu ve třídě ukončila sešit s vyjmenovanými slovy. V matematice dostala sešit na práci se zlomky.*

*Žákyně M stále dokončuje sešit slovních druhů. V sešitě na vyjmenovaná slova pracuje na druhé skupině těchto slov. V matematice procvičuje pamětné sčítání a odčítání, násobení a dělení, ve kterých udělá někdy chybu.*

*Žák L pracuje na abecedě. Snaží se zapamatovat si její písmena zpaměti, aby mohl lépe a rychleji řadit slova dle abecedy. Začal pracovat na sešitě slovních druhů. V matematice procvičuje početní operace s oporou perlového materiálu.*

## Oblast sociální:

*Žákyně J si plní své povinnosti (zápis na Aj, úkoly v bloku, psaní deníku aj.). Snaží se maximálně využít svůj čas pro vzdělávání. Během práce ve skupině přebírá zodpovědnost za výsledek práce celé skupiny a snaží se k němu dovést každého člena. Často je volena jako její mluvčí.*

*Žákyně M je velmi komunikativní, pokud pracuje s lidmi, které si vybere. Často si zapomíná plnit své povinnosti (nezapisuje se na lekce Aj; často nepíše deník a doufá, že se na to zapomene). Během práce na samostatných úkolech má pomalé tempo, jelikož jí leccos rozptýlí. Pokud má někdo jiný názor, reaguje na něj někdy podrážděně, ale snaží se na sobě pracovat. Ráda je středem pozornosti i za cenu toho, že zdržuje celou třídu od práce.*

*Žák L sedí ve skupině s ostatními třetíky. Často rád navštěvuje kluky z druhého ročníku, se kterými si více rozumí a chodí s nimi na prezentace. Dodržování pravidel mu dělá někdy problém. Snadno ho okolí něčím rozptýlí. Na své povinnosti, stejně jako žákyně M, zapomíná. Práce ve skupinách se většinou aktivně neúčastní.*

Tři stejně staří žáci, každý s jinou úrovní vědomostí a klíčových kompetencí. A přesto dokáží fungovat v jedné třídě jako skupina. Každý z nich se totiž **vzdělává svým vlastním tempem**, tudíž nikoho neomezuje. Pracují na věcech, které je **zajímají**, které zapadají do jejich **plánování rozvoje**. Mohou se **svobodně pohybovat** po třídě a na chodbě. Mají uspokojené své **potřeby**. Budují si **kladné vztahy** mezi sebou častými aktivitami z OSV a rádi spolu **diskutují** o tématech z kosmické výchovy. Závažnější **problémy**, které někdy



mohou nastat, se **řeší ihned**. **Malé problémy** se snaží vyřešit **sami žáci** nebo jim k tomu ochotně **pomůže** některý **spolužák**. Děti jsou zvyklé se **učit sami vlastní činností** a zároveň **od sebe navzájem**. Druháci a třetáci tak častokrát vstupují do role učitele a pomáhají spolužákům s jejich problémy.

Vlastní pracovní tempo, svoboda pohybu, činnost pramenící ze zájmu žáka, plánování svého vzdělávání, vzájemné učení se, pomáhání si – v těchto činnostech se odrážejí principy Montessori pedagogiky právě v této třídě a umožňují tak individuální růst každého jedince ve společnosti ostatních.

### 8.3 Rodič a pozorování

Učitelka J v rozhovoru popisuje důležitost spolupráce rodiny a školy: „*Bohužel díky nastaveným pravidlům při přijímání dětí do 1. třídy se k nám dostanou i děti, jejichž rodiče o tomto systému vědí pramálo či nic. A očekávají od této školy, potažmo od nás, že všechno uděláme za ně. Nejen vzdělání, ale i výchovu. Přístup k dítěti se musí shodovat – rodina i škola musí táhnout za jeden provaz, aby to fungovalo.*“ Snaží se proto o partnerskou komunikaci s rodiči a jejich pravidelné informování o pokroku dětí prostřednictvím týdenních zpráv.

#### Týdenní zpráva

Jak bylo zmíněno v charakteristice výzkumného souboru, Montessori oddělení nemá učebnice. Rodiče se tak o věcech, na kterých žáci pracují, mohou dovědět pouze od nich, případně od učitele – nenosí domů hromady učebnic a sešitů, které by rodič mohl prostudovat a být tak v obraze. Pro jednodušší a přehlednější informovanost zákonných zástupců jsou určeny týdenní zprávy. Ty mají číst rodiče společně s dětmi, které je mohou opatřit svým komentářem, sdělit, na čem pracovali a jak jim práce šla. Mnohdy dlouze popisují jednotlivé činnosti, protože psaný text mluvené slovo nenahradí a oni si tak činnosti minulého týdne mohou znovu připomenout.

#### Deník

Jedná se o věc, která slouží učiteli, žákovi a rodičům v monitorování pokroku žáka (viz kapitola Učitel a pozorování). Rodič se tak může sám přesvědčit o schopnostech svého dítěte. Pročítání si zápisků mohou zákonní zástupci opatřit svým pozitivním komentářem, oceněním.



Z rozhovoru, který byl s některými rodiči proveden, vyplývá, že dalšími možnostmi, jak se informovat o práci žáka a jeho pokroku jsou **konzultační hodiny** a **slovní hodnocení**. Zároveň uvádějí, že jsou tyto nástroje dostačující pro zhodnocení průběhu studia svého dítěte.

## 9 Shrnutí

Praktická část měla za cíl odpovědět na dvě výzkumné otázky:

*Jakým způsobem pozorování žákova učení probíhá v Montessori škole?*

Výzkum odhalil dvě složky pozorovacího systému v Montessori třídě. Jeho první částí jsou pozorovací nástroje. Skládají se z „chytré“ knihy, počítačového souboru, slovního hodnocení, myšlenkových map, reflektivního listu ke konzultačním hodinám, deníku a týdenní zprávy. Všechny tyto složky přinášejí informace o žákovi, jeho osobnosti, individuálních potřebách, o jeho učebních i sociálních pokrocích.

Druhou část tvoří modely pozorování, které využívá pedagogický personál pro monitorování činností jednotlivců:

- (a) učitel/asistent pozoruje žáka,
- (b) učitel i asistent pozorují stejného žáka,
- (c) učitel pozoruje asistenta při práci s žákem a naopak.

Po ukončení některého z těchto pozorování dochází ke sdílení vypořizovaných informací mezi učitelem a asistenty. Pozorování probíhá celý den během vlastní a společné práce a při sebehodnocení žáků. Pedagog má v tomto systému rysy *facilitátora*, který je popsán v kapitole věnující se vyučovacímu stylům. Je zaměřen na potřeby žáka, snaží se přistupovat individuálně ke každému jedinci a probudit v něm jeho maximální potenciál – komunikuje s ním na partnerské úrovni, s respektem, empatií a motivuje ho k nacházení další činnosti. Pozoruje a podporuje žákův rozvoj. Pravidelně komunikuje také s rodiči dětí. Vytváří si vhodný prostor pro pozorování nejen uspořádáním interiéru, ale také organizací společné práce. Výsledky z tohoto pozorování se zapisují do pozorovacích nástrojů vyjmenovaných na začátku této kapitoly.

*Komu výsledky pozorování mohou sloužit?*

Na jeho základě sbírá **učitel** informace o žákovi, které se týkají jeho:

- Učení: (jedná se o pokroky nejen v učivu, ale také v klíčových kompetencích)  
Na čem žák pracoval a na čem pracuje nyní? Jak kvalitně si látku osvojil? V čem chyboval? Na čem by měl nyní pracovat?

- Potřeb: O co žák projevuje zájem? Co ho zajímá? Kde se nachází a kam by se měl posunout?
- Chování: Jak reaguje na chybu? Kolik času věnuje její opravě? Jak se dovede soustředit? Jak si plní své povinnosti?
- Socializace: Jak komunikuje s ostatními členy třídy? Jak je oblíbený mezi ostatními? Chtějí s ním žáci spolupracovat?

Tuto sbírku informací si pedagog ukládá do své hlavy nebo ji zapisuje a postupně si tak skládá podrobný obraz o osobnosti dítěte.

**Žák** ve svém vzdělávání využívá především *myšlenkové mapy*, které mu pomáhají plánovat učivo. *Deník* mu umožní zaznamenat svou aktivitu během dne a pozorovat v ní vývoj či stagnaci. Sebehodnocení své práce ke konzultačním hodinám uskutečňuje jednou za pololetí pomocí *reflektivního listu*, který je jejich podkladem. Zpětnou vazbu o své pololetní práci dostává od učitele v podobě *slovního hodnocení*. Popisuje se v něm míra klíčových kompetencí a dosažené mety v učivu. V *týdenních zprávách* je zaznamenána činnost celé třídy, což může být pro žáka motivací či inspirací k další činnosti. Díky principům pedagogiky Marie Montessori, jakými jsou např. vzdělávání vlastním tempem, aktivní účast na něm, uspokojení potřeb jednotlivců či svobodný pohyb, se mohou ve třídě nacházet žáci různé věkové i vědomostní úrovně, kteří se individuálně rozvíjejí ve společnosti ostatní a tvoří zároveň jednu soudržnou skupinu dětí, kamarádů.

V neposlední řadě je tu **rodič**, zákonný zástupce dítěte, který by měl být informován o filosofii školy a sdílet její principy. Jak se on může dovědět o pokrocích svého dítěte? V první řadě z *týdenní zprávy*, kterou jsme zmiňovali v odstavci výše. Dále z *deníku* žáka, jehož zápisky pak může porovnat s týdenní zprávou a vyprávěním dítěte. Tím si udělá obrázek o jeho schopnostech a dovednostech a náležitě je ocení. Podpora a zájem ze strany rodičů dítě opět pozitivně motivují. *Konzultačních hodin* se účastní rodič, učitel i žák, proto mají přirozeně přínos pro všechny tyto strany. Stejně jako jde učitel na konzultace připraven se svými poznámkami, žák si nese svůj vyplněný reflektivní list, do kterého měl možnost zapsat své ocenění a otázky i rodič a mohl se tak aktivně podílet na jejich obsahu.

Velkou oporou tohoto pozorovacího systému je prostředí. Jedná se jak o jeho architektonické uzpůsobení a členění nábytkem, tak i o didaktické pomůcky v něm, které

dokážou uspokojit potřeby všech žáků každý den po celý školní rok a umožňují tak učitelům i asistentům, aby se věnovali těm dětem, které o to sami požádají.

## ZÁVĚR

Cílem této práce bylo popsat a analyzovat s oporou odborné literatury a vlastního kvalitativního výzkumu způsob a význam pozorování jako jedné z profesních činností učitele vyučujícího v heterogenní třídě Montessori systému a posoudit možnosti modifikace pozorování pro klasické primární školy v kontextu inkluzivního vzdělávání. V důsledku tohoto vzdělávání je stále větší potřeba individualizace výuky, která je možná, pokud má učitel dostatek informací o učení, chování, socializaci a potřebách jednotlivých dětí ve třídě. Pro systematické získání těchto informací jsem ve zkoumané třídě vypožadovala několik nástrojů, které jsou podrobněji popsány v praktické části – jedná se o „chytrou“ knihu, počítačový soubor, slovní hodnocení, myšlenkové mapy, reflektivní list ke konzultačním hodinám, deník a týdenní zprávy. Jedná se o věci, které jsou i nyní využívány na klasických školách. Problémem je, že je v samotné výuce využíváno minimum z nich, což učiteli neposkytuje komplexní pohled na žáka, jeho osobnost a vzdělávání. Z hlediska komplexnosti je dále vhodné aplikovat některé z popsaných pozorovacích modelů, kdy učitel může sdílet své výsledky z pozorování s asistentem pedagoga jakožto druhým pozorovatelem dětí ve třídě. Navzájem se tak mohou obohatit o nové postřehy a poznatky, porovnávat je a zkoumat tak jeden jev z více úhlů pohledu. Modely pozorování v Montessori třídě: (a) učitel/asistent pozoruje žáka, (b) učitel i asistent pozorují stejného žáka, (c) učitel pozoruje asistenta při práci s žákem a naopak. Praktická část tak popisuje systematický a ucelený systém pozorování, ze kterého těží všechny tři strany: rodiče, ale především žáci a učitelé. Dostali jsme tak odpověď na výzkumné otázky týkající se na způsob pozorování a osoby, které těží z jeho výsledků.

Na čem tedy pozorování závisí? V první řadě zmiňme *prostředí*. Využijme poznatky z Montessori pedagogiky: jeho architektonické uspořádání musí být prostorné a otevřené, aby měl pedagog rozhled na celou třídu a všechny žáky v ní. Materiály a pomůcky v něm jsou umístěny tak, aby si je žáci mohli sami vzít a pracovat s nimi bez pomoci učitele – tyto požadavky na prostředí splňovala zkoumaná Montessori škola (viz kapitola Třída). Z hlediska *forem výuky* je potřeba vést děti k samostatné práci, která učiteli umožní věnovat se jednotlivým žákům. V Montessori škole je tento prvek splněn díky didaktickým pomůckám, jejichž charakteristikou se zabýváme v teoretické části (kapitola Připravené prostředí). Během samostatné práce je potřeba, aby bylo *učivo* rozfázováno do menších kroků, diferencované a gradované. Tato forma práce přenáší na dítě částečnou odpovědnost

za vlastní vzdělávání, čehož lze v klasické škole dosáhnout např. týdenními plány, které si každý žák vypracovává vlastním tempem. Tím uspokojujeme některé potřeby žáků, vedeme je k samostatnosti a rozvíjíme u nich klíčové kompetence. To vše je možné ve třídě aplikovat díky pedagogovi, jeho *kvalitám* a *stylu*, kterým *vyučuje*. V Montessori systému zastával učitel úlohu facilitátora zaměřeného na potřeby dětí. U každého žáka se snaží probudit jeho maximální potenciál. Na prvním místě u něj není zvládnutí látky, ale samotný rozvoj jedince a učivo tak vnímá jako prostředek k tomuto rozvoji. To souvisí se vzděláváním pro život – učme především to, co je pro žáky zajímavé, je jim známé a v jejich budoucím životě využitelné.

Vhodné podmínky pro pozorování jsme nacházeli v Montessori pedagogice, kterou využívá zkoumaná základní škola. Jak je ale uvedeno v odstavcích výše, lze podle nás mnoho z nich modifikovat také do prostředí běžné základní školy. Praktické využití analyzovaných nástrojů a modelů v klasické škole je zajímavým tématem pro další zkoumání.

## Literatura

ANDERLIKOVÁ, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BĚLECKÝ, Zdeněk. Klíčové kompetence v základním vzdělávání. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BUZAN, Tony, HARRISON, James, ed. Používejte hlavu: jak uvolnit energii své mysli. Brno: BizBooks, 2013. ISBN 978-80-265-0069-8.

CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

CIPRO, Miroslav. Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy. Praha: M. Cipro, 2002, s. 97-104. ISBN 80-238-8004-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. Slovník pedagogické metodologie. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5102-2.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MONTESORI, Maria. Od dětství k dospívání. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, Maria. Objevování dítěte. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, Maria. Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.

PÍŠOVÁ, Michaela, ed. Portfolio v profesní přípravě učitele. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RÝDL, Karel. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SPÁČILOVÁ, Hana. Pedagogická diagnostika v primární škole I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Reflexe alternativních a inovativních přístupů ke vzdělávání v České republice po roce 1989. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005, s. 263-277. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. Kvalita učitele a profesní standard. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. Alternativní školy. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3119-2.

ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna. Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-982-7.

TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ. Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.



VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5082-4.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8071-5.

### **Periodika a časopisy:**

- Pedagogika:

LUKAS, Josef a Kateřina LOJDOVÁ. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. Pedagogika. 2018, 68(2), 155-172. DOI: 10.14712/23362189.2017.1180. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1180>.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. Pedagogika. 2003, LIII (3), 300-308. ISSN 2336-2189.

- Montessori Magazín:

HAJZLER, Tomáš. Jeden den ve druhém trojročí Na Beránku. Montessori Magazín. 2017, (1), 10-15.

RUBEŠOVÁ, Šárka a Kamila RANDÁKOVÁ. Byly jsme "Montessori experimentátorky". Montessori Magazín. 2018, (2), 10-17.

### **Internetové zdroje:**

Erudio Montessori: vzdělávání pro 21. století [online]. Kladno, 2018 [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <https://www.erudio-montessori.cz/> [www.erudio-montessori.cz](http://www.erudio-montessori.cz).

Inkluze v každodenním životě školy: podpora pro pedagogy, rodiče i zástupce veřejné správy [online]. Praha [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/>.

Montessori ČR [online]. [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>.

Slovník cizích slov [online]. 2019 [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <http://www.slovník-cizich-slov.cz/>.

Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

Vysokoškolské kvalifikační práce [online]. [cit. 2019-06-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/>.

### **Semináře a přednášky:**

KAUL Claus-Dieter, Montessori pedagogika na základních školách: jaký je její význam a přínos pro moderní pojetí vzdělávání ve 21. století (přednáška) Praha: Erudio-Montessori, 19.3. 2019.

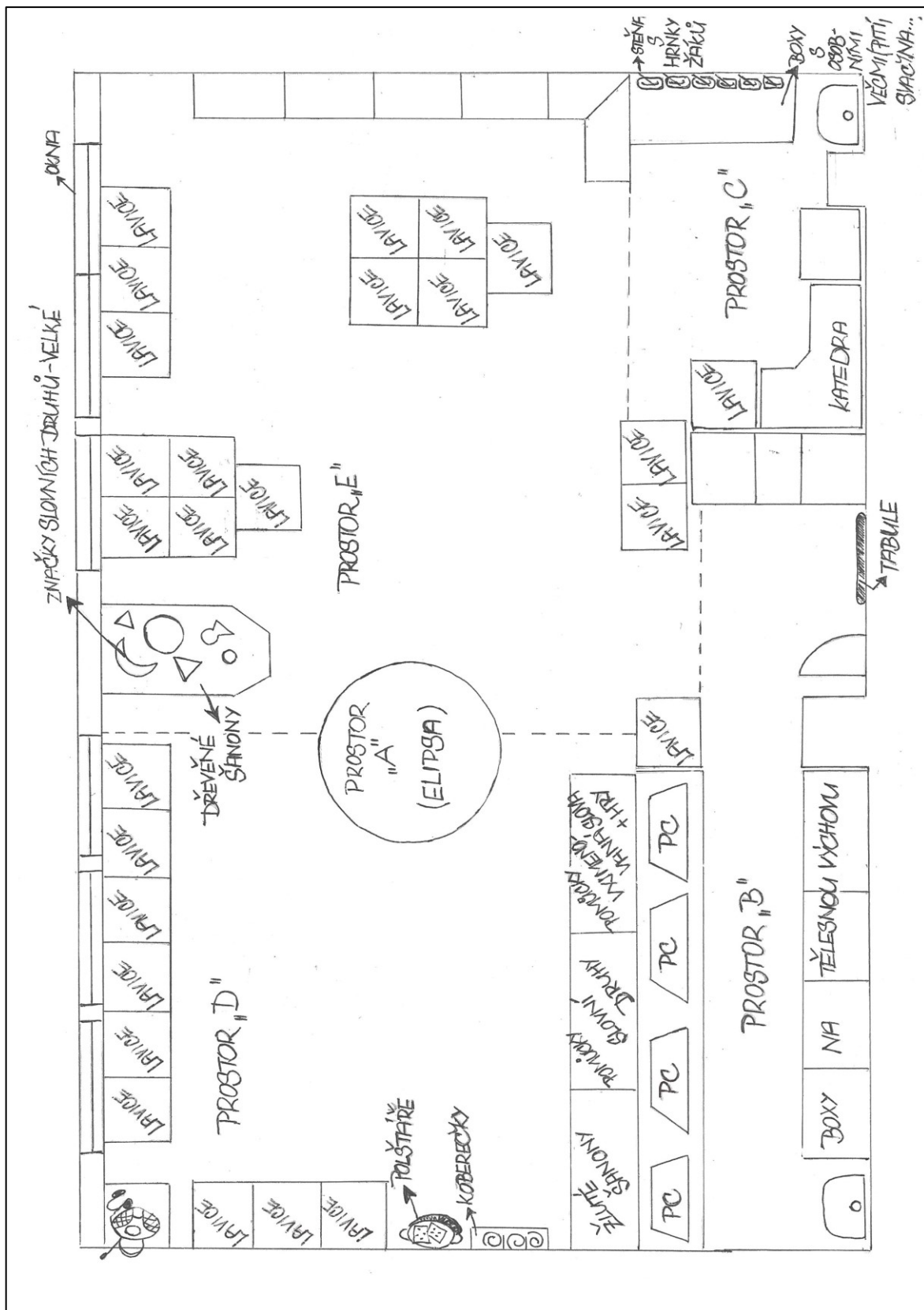
### **Ostatní zdroje:**

Školní vzdělávací program: Montessori cesta. Praha, 2016.

ČESKÁ REPUBLIKA. O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH. In: Sbírka zákonů. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p. o, 2017, číslo 270. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>.

## Přílohy

Příloha 1 Plán třídy .....	84
Příloha 2 Záznam z pozorování (ukázka) .....	85
Příloha 3 Myšlenkové mapy - Sebehodnocení práce .....	87
Příloha 4 Myšlenkové mapy – Český jazyk.....	88
Příloha 5 PC soubor (ukázka záznamu) .....	88
Příloha 6 Reflektivní list ke KH.....	89
Příloha 7 Slovní hodnocení (ukázka) .....	91
Příloha 8 Rozhovor s učitelem (ukázka).....	92
Příloha 9 Rozhovor s asistentem (ukázka).....	93
Příloha 10 Rozhovor s rodiči – analýza odpovědí .....	94

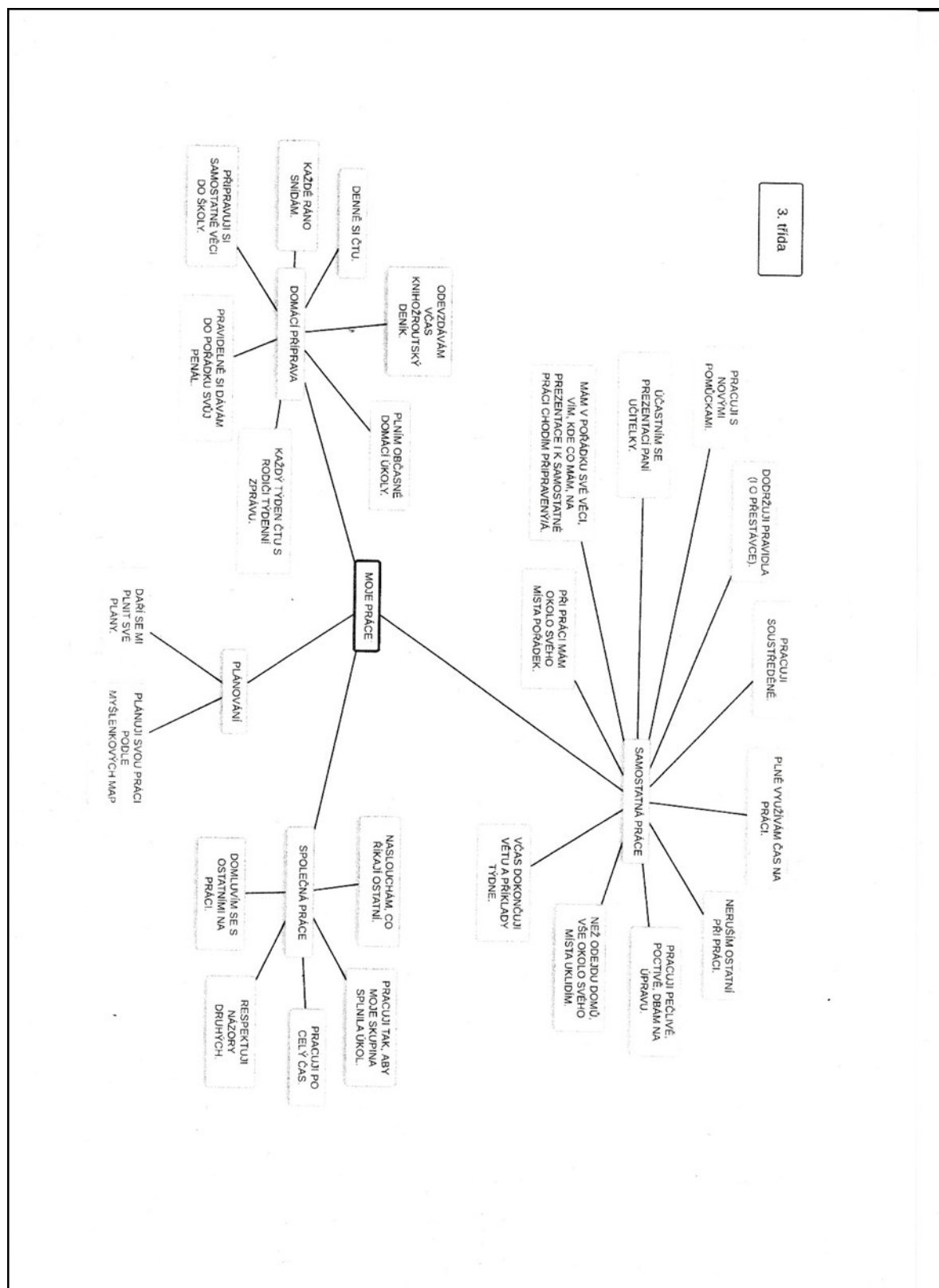


Čas	„M“	1. blok ( $10^2 - 10^3$ )	2. blok ( $10^4 - 10^5$ )
$10^2 - 10^3$	elipsoa	průřez 3 elipsoidů učitelů (učitelů ze třídy 3. ročníku, žáků, učitelů)	- i v dalších blocích pokračujeme v rozvoji tématu (10-40-11-10) - dostala jsem 10 <sup>4</sup> / 10 <sup>5</sup> / 10 <sup>6</sup> / 10 <sup>7</sup> / 10 <sup>8</sup> / 10 <sup>9</sup> / 10 <sup>10</sup> / 10 <sup>11</sup> / 10 <sup>12</sup> / 10 <sup>13</sup> / 10 <sup>14</sup> / 10 <sup>15</sup> / 10 <sup>16</sup> / 10 <sup>17</sup> / 10 <sup>18</sup> / 10 <sup>19</sup> / 10 <sup>20</sup> / 10 <sup>21</sup> / 10 <sup>22</sup> / 10 <sup>23</sup> / 10 <sup>24</sup> / 10 <sup>25</sup> / 10 <sup>26</sup> / 10 <sup>27</sup> / 10 <sup>28</sup> / 10 <sup>29</sup> / 10 <sup>30</sup> / 10 <sup>31</sup> / 10 <sup>32</sup> / 10 <sup>33</sup> / 10 <sup>34</sup> / 10 <sup>35</sup> / 10 <sup>36</sup> / 10 <sup>37</sup> / 10 <sup>38</sup> / 10 <sup>39</sup> / 10 <sup>40</sup> / 10 <sup>41</sup> / 10 <sup>42</sup> / 10 <sup>43</sup> / 10 <sup>44</sup> / 10 <sup>45</sup> / 10 <sup>46</sup> / 10 <sup>47</sup> / 10 <sup>48</sup> / 10 <sup>49</sup> / 10 <sup>50</sup> / 10 <sup>51</sup> / 10 <sup>52</sup> / 10 <sup>53</sup> / 10 <sup>54</sup> / 10 <sup>55</sup> / 10 <sup>56</sup> / 10 <sup>57</sup> / 10 <sup>58</sup> / 10 <sup>59</sup> / 10 <sup>60</sup> / 10 <sup>61</sup> / 10 <sup>62</sup> / 10 <sup>63</sup> / 10 <sup>64</sup> / 10 <sup>65</sup> / 10 <sup>66</sup> / 10 <sup>67</sup> / 10 <sup>68</sup> / 10 <sup>69</sup> / 10 <sup>70</sup> / 10 <sup>71</sup> / 10 <sup>72</sup> / 10 <sup>73</sup> / 10 <sup>74</sup> / 10 <sup>75</sup> / 10 <sup>76</sup> / 10 <sup>77</sup> / 10 <sup>78</sup> / 10 <sup>79</sup> / 10 <sup>80</sup> / 10 <sup>81</sup> / 10 <sup>82</sup> / 10 <sup>83</sup> / 10 <sup>84</sup> / 10 <sup>85</sup> / 10 <sup>86</sup> / 10 <sup>87</sup> / 10 <sup>88</sup> / 10 <sup>89</sup> / 10 <sup>90</sup> / 10 <sup>91</sup> / 10 <sup>92</sup> / 10 <sup>93</sup> / 10 <sup>94</sup> / 10 <sup>95</sup> / 10 <sup>96</sup> / 10 <sup>97</sup> / 10 <sup>98</sup> / 10 <sup>99</sup> / 10 <sup>100</sup> / 10 <sup>101</sup> / 10 <sup>102</sup> / 10 <sup>103</sup> / 10 <sup>104</sup> / 10 <sup>105</sup> / 10 <sup>106</sup> / 10 <sup>107</sup> / 10 <sup>108</sup> / 10 <sup>109</sup> / 10 <sup>110</sup> / 10 <sup>111</sup> / 10 <sup>112</sup> / 10 <sup>113</sup> / 10 <sup>114</sup> / 10 <sup>115</sup> / 10 <sup>116</sup> / 10 <sup>117</sup> / 10 <sup>118</sup> / 10 <sup>119</sup> / 10 <sup>120</sup> / 10 <sup>121</sup> / 10 <sup>122</sup> / 10 <sup>123</sup> / 10 <sup>124</sup> / 10 <sup>125</sup> / 10 <sup>126</sup> / 10 <sup>127</sup> / 10 <sup>128</sup> / 10 <sup>129</sup> / 10 <sup>130</sup> / 10 <sup>131</sup> / 10 <sup>132</sup> / 10 <sup>133</sup> / 10 <sup>134</sup> / 10 <sup>135</sup> / 10 <sup>136</sup> / 10 <sup>137</sup> / 10 <sup>138</sup> / 10 <sup>139</sup> / 10 <sup>140</sup> / 10 <sup>141</sup> / 10 <sup>142</sup> / 10 <sup>143</sup> / 10 <sup>144</sup> / 10 <sup>145</sup> / 10 <sup>146</sup> / 10 <sup>147</sup> / 10 <sup>148</sup> / 10 <sup>149</sup> / 10 <sup>150</sup> / 10 <sup>151</sup> / 10 <sup>152</sup> / 10 <sup>153</sup> / 10 <sup>154</sup> / 10 <sup>155</sup> / 10 <sup>156</sup> / 10 <sup>157</sup> / 10 <sup>158</sup> / 10 <sup>159</sup> / 10 <sup>160</sup> / 10 <sup>161</sup> / 10 <sup>162</sup> / 10 <sup>163</sup> / 10 <sup>164</sup> / 10 <sup>165</sup> / 10 <sup>166</sup> / 10 <sup>167</sup> / 10 <sup>168</sup> / 10 <sup>169</sup> / 10 <sup>170</sup> / 10 <sup>171</sup> / 10 <sup>172</sup> / 10 <sup>173</sup> / 10 <sup>174</sup> / 10 <sup>175</sup> / 10 <sup>176</sup> / 10 <sup>177</sup> / 10 <sup>178</sup> / 10 <sup>179</sup> / 10 <sup>180</sup> / 10 <sup>181</sup> / 10 <sup>182</sup> / 10 <sup>183</sup> / 10 <sup>184</sup> / 10 <sup>185</sup> / 10 <sup>186</sup> / 10 <sup>187</sup> / 10 <sup>188</sup> / 10 <sup>189</sup> / 10 <sup>190</sup> / 10 <sup>191</sup> / 10 <sup>192</sup> / 10 <sup>193</sup> / 10 <sup>194</sup> / 10 <sup>195</sup> / 10 <sup>196</sup> / 10 <sup>197</sup> / 10 <sup>198</sup> / 10 <sup>199</sup> / 10 <sup>200</sup> / 10 <sup>201</sup> / 10 <sup>202</sup> / 10 <sup>203</sup> / 10 <sup>204</sup> / 10 <sup>205</sup> / 10 <sup>206</sup> / 10 <sup>207</sup> / 10 <sup>208</sup> / 10 <sup>209</sup> / 10 <sup>210</sup> / 10 <sup>211</sup> / 10 <sup>212</sup> / 10 <sup>213</sup> / 10 <sup>214</sup> / 10 <sup>215</sup> / 10 <sup>216</sup> / 10 <sup>217</sup> / 10 <sup>218</sup> / 10 <sup>219</sup> / 10 <sup>220</sup> / 10 <sup>221</sup> / 10 <sup>222</sup> / 10 <sup>223</sup> / 10 <sup>224</sup> / 10 <sup>225</sup> / 10 <sup>226</sup> / 10 <sup>227</sup> / 10 <sup>228</sup> / 10 <sup>229</sup> / 10 <sup>230</sup> / 10 <sup>231</sup> / 10 <sup>232</sup> / 10 <sup>233</sup> / 10 <sup>234</sup> / 10 <sup>235</sup> / 10 <sup>236</sup> / 10 <sup>237</sup> / 10 <sup>238</sup> / 10 <sup>239</sup> / 10 <sup>240</sup> / 10 <sup>241</sup> / 10 <sup>242</sup> / 10 <sup>243</sup> / 10 <sup>244</sup> / 10 <sup>245</sup> / 10 <sup>246</sup> / 10 <sup>247</sup> / 10 <sup>248</sup> / 10 <sup>249</sup> / 10 <sup>250</sup> / 10 <sup>251</sup> / 10 <sup>252</sup> / 10 <sup>253</sup> / 10 <sup>254</sup> / 10 <sup>255</sup> / 10 <sup>256</sup> / 10 <sup>257</sup> / 10 <sup>258</sup> / 10 <sup>259</sup> / 10 <sup>260</sup> / 10 <sup>261</sup> / 10 <sup>262</sup> / 10 <sup>263</sup> / 10 <sup>264</sup> / 10 <sup>265</sup> / 10 <sup>266</sup> / 10 <sup>267</sup> / 10 <sup>268</sup> / 10 <sup>269</sup> / 10 <sup>270</sup> / 10 <sup>271</sup> / 10 <sup>272</sup> / 10 <sup>273</sup> / 10 <sup>274</sup> / 10 <sup>275</sup> / 10 <sup>276</sup> / 10 <sup>277</sup> / 10 <sup>278</sup> / 10 <sup>279</sup> / 10 <sup>280</sup> / 10 <sup>281</sup> / 10 <sup>282</sup> / 10 <sup>283</sup> / 10 <sup>284</sup> / 10 <sup>285</sup> / 10 <sup>286</sup> / 10 <sup>287</sup> / 10 <sup>288</sup> / 10 <sup>289</sup> / 10 <sup>290</sup> / 10 <sup>291</sup> / 10 <sup>292</sup> / 10 <sup>293</sup> / 10 <sup>294</sup> / 10 <sup>295</sup> / 10 <sup>296</sup> / 10 <sup>297</sup> / 10 <sup>298</sup> / 10 <sup>299</sup> / 10 <sup>300</sup> / 10 <sup>301</sup> / 10 <sup>302</sup> / 10 <sup>303</sup> / 10 <sup>304</sup> / 10 <sup>305</sup> / 10 <sup>306</sup> / 10 <sup>307</sup> / 10 <sup>308</sup> / 10 <sup>309</sup> / 10 <sup>310</sup> / 10

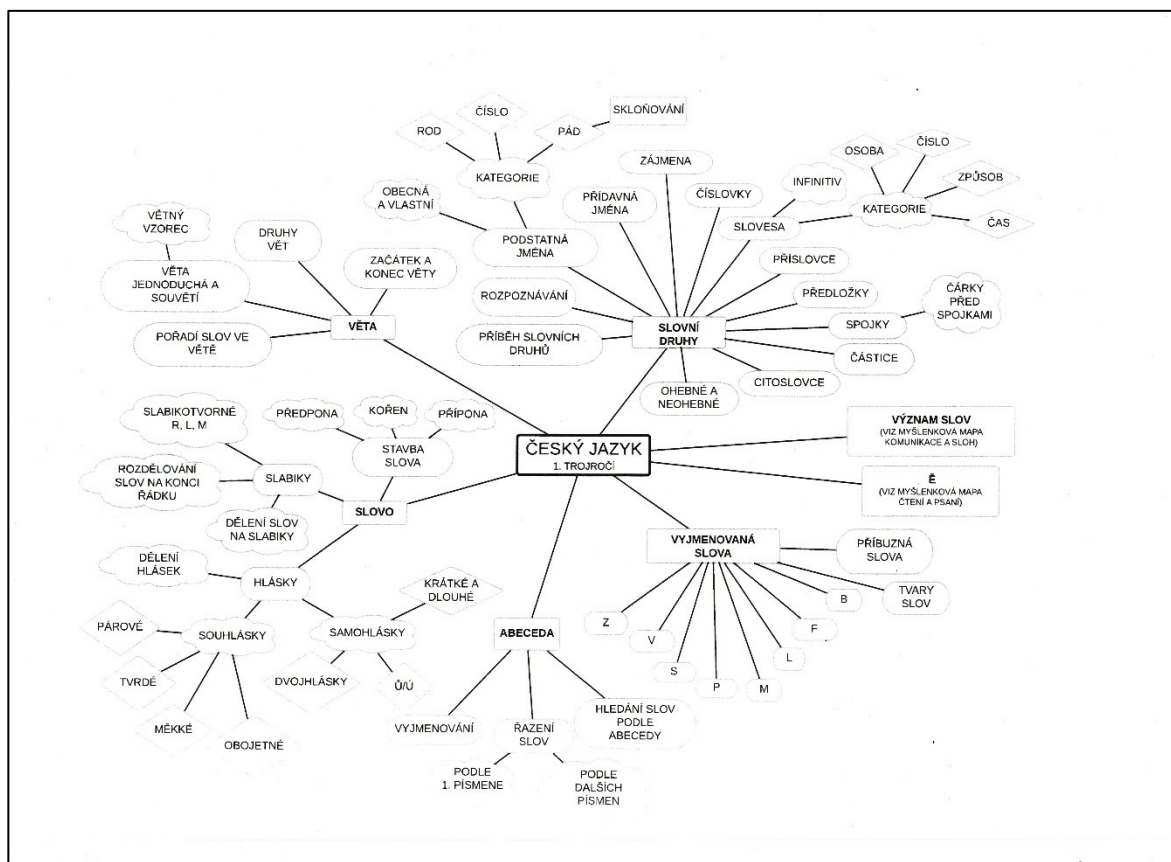
\* chytí si za prsou, přelove, částečně nadílá a zvládne







*Příloha 4 Myšlenkové mapy – Český jazyk*



*Příloha 5 PC soubor (ukázka záznamu)*

Jméno žáka: _____		
Dělení slov	Dělení slov na slabiky (vysvětlím, co je to slabika)	14. 2. 17 prezentace, zkouší, zatím zmatek; 22.2. 17 nebyl pozván; 28. 2. 17 nebyl pozván; 1. 11. 17 prezentace - opakovací, šlo velmi mu to velmi pozvolna, křížky a kolečka celkem určil na první doborou, nesmí se po něm chtít oprava, to to pak udělá víc špatně než před tím. Slabiky neurčil, čáry maloval různě; 12.4. 18 opakovací prezentace, psal krásně psacím písmem, celkem zvládl i X, O a dělení na slabiky (jen "hrad" rozdělil na 2 slabiky); 12.6. 18 vysvětlí, že v každé slabice musí být O, slova dobře rozdělí
	Dělení slov na konci řádku	15.11. 17 vysvětlení, proč se to učíme, ale sám sotva rozdělí slova na slabiky. jen s pomocí



*Příloha 6 Reflektivní list ke KH*

<ul style="list-style-type: none"><li>• CO SE TI ZA POSLEDNÍ 3 MĚSÍCE NEJVÍCE POVEDLO? NA CO JSI PYŠNÝ/Á?</li></ul> <p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• CO TĚ VE ŠKOLE NEJVÍC BAVÍ?</li></ul> <p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• JE NĚCO, ČEHO SE OBÁVÁŠ?</li></ul> <p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• JE NĚCO, CO BYS CHTĚL/A VE ŠKOLE (TŘÍDĚ) ZMĚNIT? CO?</li></ul> <p>.....</p> <p>.....</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>• CO SE TI VE ŠKOLE NEDAŘÍ A PROČ? CO BY TI POMOHLA?</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• JEŠTĚ BYCH CHTĚL/A DODAT:</li></ul> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><b>VYPLNÍ RODIČE SAMI O SVÉM DÍTĚTI:</b></p> <p>NA PRÁCI (syna, dcery) .....V UPLYNULÉM OBDOBÍ (OD POLOLETÍ)</p> <p>OCEŇUJI.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><b>MÁM TYTO DOTAZY:</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>JINÉ: .....</p>

(Následující odstavec vyplníme až v den vašich konzultačních hodin.)

**SHRNUTÍ, ZÁVĚR:** .....  
.....  
.....  
.....

\_\_\_\_\_  
žák

\_\_\_\_\_  
rodič

\_\_\_\_\_  
učitel

Milá [REDACTED]

právě skončil Tvůj další školní rok a čekají Tě zasloužené letní prázdniny. Jistě se už těšíš, vid'?

Ale ještě než si začneš volna užívat, podívej se na hodnocení uplynulého pololetí.

Jsi už zkušená školačka a ve škole mi připadáš spokojená. Účastníš se nabízených prezentací, jsi při nich aktivní a pokud se soustředíš, nové informace celkem rychle uchopíš. [REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED] Zkusíš to? Moc Ti držím palce! Oceňuji Tvou větší samostatnost na škole v přírodě.

Přeji Ti veselé, sluníčkem prozářené prázdniny a těším se na Tebe v září ve Tvé nové roli, kdy se zařadíš mezi nejzkušenější ve třídě. [REDACTED]

[REDACTED]

#### **Český jazyk a komunikace**

*Psaní* – psacím písmem už zcela automaticky zapisuješ své myšlenky, různé příběhy či vyprávění. V poslední době sis oblíbila psaní malými tiskacími písmeny. V sešitech a v pracovních listech se Ti moc nedaří pěkná úprava a stránky bývají pomuchlané. Šlo by s tím něco udělat, co myslíš? Ve svém psaní zanecháváš chyby (hlavně délka samohlásek, také vynechané písmeno ve slově, pravopis i/y), které po upozornění opravíš. Doporučuji Ti číst si po sobě svůj text, než ho odevzdáš ke kontrole.

*Čtení* – čteš už celkem plynule, Tvé čtení se moc hezky poslouchá. Jen pozor na přesnost, někdy si slovíčka přetváříš. Můžeš se zaměřit na intonaci na konci věty. Přečtené převyprávíš. Knihožroutský deník odevzdáváš plus minus v termínu, zápisy jsou hezké a odpovídají Tvým vybraným kritériím. Opět jsi pilně pracovala na přednesu básničky a zúčastnila ses školního kola recitační soutěže. Přednes básničky se Ti moc povedl!

*Hlásky* – používáš pravidlo psaní ú/ů, rozlišíš samohlásky a souhlásky, vyjmenuješ všechny druhy hlásek a pokud se soustředíš, úspěšně doplňuješ do slov i/y po měkkých a tvrdých

## *Příloha 8 Rozhovor s učitelem (ukázka)*

Rozhovor vedla a přepsala: Lucie Bartušková

Datum a místo: 14. 1. 2019 Praha

...

LB: Kdy nastal zlom a rozhodla jsi se pro alternativu? Co tě k ní vedlo?

U: Abych byla upřímná, přišla jsem k tomu trochu jako slepý k houslím. Učila jsem řadu let na klasické škole a jednou jsem se ze zvědavosti vypravila na několikadenní návštěvu do sousedního Polska podívat se do Montessori školky a školy. Nadchlo mě to tam. Nádherné prostředí, materiály, pomůcky, děti i učitelé. Ale neměla jsem odvahu rozjet to tady. Kolegyně, které se mnou tenkrát jely, se do toho pouštět nechtěly. Byla bych sama. Ale rok se s rokem sešel a jednoho krásného dne, v době, kdy jsem učila na základní škole v Tábořské, mi přišla SMS zpráva od kamarádky, která tehdy měla dcerky v Monte školce a stejně jako mnoho dalších rodičů předškoláčků i ona volala po návaznosti školky na školu. Dodnes si tu SMS zhruba pamatuji. Psala, že je na návštěvě v Montessori škole ve Švýcarsku a že ji to nadchlo. Hned plánovala, jak vybudujeme Montessori školu – a prý jediný člověk, který může v této třídě učit, jsem já. Rovnou se mě zeptala, jestli do toho jdu, že mi pomůže. Já jsem jenom v rychlosti a bez přemýšlení nařukala s nadsázkou odpověď „Jasně“. Kamarádka to vzala vážně. A já to pak vzala jako výzvu. Tak jsme se do toho spolu pustily. Měla jsem jen samé kladné reference od přátel, kteří se s Montessori nějakým způsobem potkali ať už sami na návštěvách různých školek či škol, nebo prostřednictvím jejich dětí, které Monte zařízení navštěvovaly. Pak jsem i já učinila několik návštěv...

LB: Co se ti na ní líbí? Proč právě Montessori?

U: Nezvoní. Prázdniny bez hodinek byly super! V Monte je pro učitele práce v blocích a žádný zvonek po 45 minutách. Velká úleva. Nemluvě o dětech. I pro ně jsou tyto časové úseky bez nutnosti přerušovat rozdělanou práci přirozenější. Pak smíšené ročníky, ve kterých přitom každé dítě postupuje svým tempem. Nikdo na nikoho nečeká, např. prvňáci mohou dělat úkoly pro třetáky, pokud jsou na té úrovni a naopak. Každé dítě postupuje až ve chvíli, kdy zvládne předchozí krok. V každé třídě je učitel plus asistent. Přístup učitele k dítěti je partnerský a velmi individuální. Nesrovnávají se výkony dětí mezi sebou a respektují se odlišnosti. Děti se učí vlastní zodpovědnosti a sebehodnocení už od 1. třídy. Každý den

dochází ke spolupráci mezi učiteli a největší výhodou jsou názorné, úžasné pomůcky pro žáky.

LB: Co by se z Montessori systému dalo využít i v běžných školách?

U: Jednoznačně názorné pomůcky. Ty si zaslouží všechny děti. Dále využití senzitivních fází. To je však náročné pro paní učitelky v nastaveném systému, kdy všichni ve stejnou chvíli více méně dělají stejnou věc. Je to škoda, protože pak by přijetí nového bylo efektivnější jak časově, tak energeticky. A také práce s chybou. Brát chybu jako kamaráda, díky němuž se posouvám dál. Věřím, že už to takto začíná fungovat v mnoha klasických školách.

...

#### *Příloha 9 Rozhovor s asistentem (ukázka)*

Rozhovor vedla a přepsala: Lucie Bartušková

Datum a místo: 14. 1. 2019 Praha

...

LB: Kde jsi pracovala po vystudování školy?

A: Mám vystudovanou zdravotní školu, a potom jsem dělala pedagogiku pro střední zdravotnické školy.

LB: A poté jsi už nemusela absolvovat asistentský kurz?

A: Musela, protože nyní podle legislativy ho musí mít každý. I když mám vystudovanou vysokou, tak můžu dělat asistenta pouze, když budu mít kurz.

LB: Po škole jsi pracovala v oboru a kdy nastal zlom a rozhodla jsi se pro alternativu? Co tě k ní vedlo?

A: Šla jsem na mateřskou. Narodily se mi dvě děti a vzhledem k tomu, že starší dcera, když měla jít ve čtyřech letech do školky, tak jsem si nedokázala představit, že půjde do klasické školky, protože si nehrála. Od tří let seděla s encyklopediemi, prohlížela si je, malovala si, ale jako aby si hrála, třeba stavěla z kostiček, to nedělala. A já jsem nevěděla, jak bude v té školce ty dny trávit. Pak za mnou přišla kamarádka a říkala mi, že její děti chodí do Montessori školky a že tam jezdí hodně na výlety a mají tam různé pomůcky. Tak

jsem řekla, že tam dceru zkusíme dát a já jsem tam potom nastoupila jako asistent. Rok jsem byla ve školce a pak jsem přešla sem. Tady jsem deset let. Nejdříve jsem měla svoji třídu čtyři roky, ale pak jsem se vrátila na pozici asistenta.

...

#### *Příloha 10 Rozhovor s rodiči – analýza odpovědí*

Otázky:

1. *Byl výběr tohoto typu školy pro Vaše dítě cílený nebo se jednalo o školu v blízkosti bydliště?*

Na tuto otázku mi všichni rodiče odpověděli stejně – výběr školy byl cílený.

<b>Výběr cílený – důvody:</b>
1) dlouhodobé zkušenosti se zkoumanou školou – vedení školního kroužku
2) dlouhodobé zkušenosti se zkoumanou školou – docházení staršího sourozence
3) navštěvování Montessori školky a touha v tomto vzdělávání pokračovat i dál

2. *Co se Vám na škole líbilo? / Co se Vám na ní líbí nyní?*

<b>Hmotné prostředí</b>	<b>Sociální prostředí</b>
Podnětné (pomůcky)	Přátelské klima
Poloha školy	Pedagogický kolektiv
	Děti (jejich schopnosti, dovednosti a postoje)

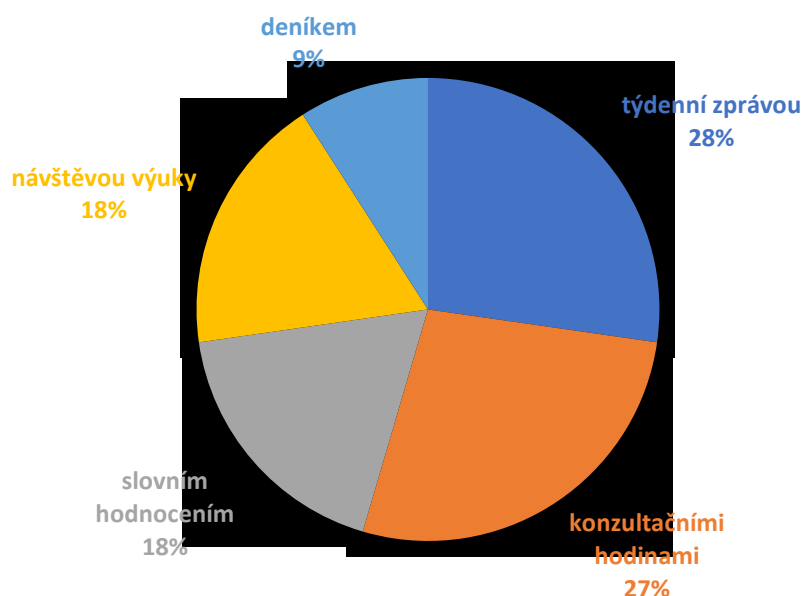
3. *Spolupráce s rodiči je jedním ze znaků alternativních škol. Pociťujete i zde tento přístup, tuto spolupráci? V čem konkrétně?*

<b>Vzdělání a výchova</b>	<b>Aktivní zapojení rodičů</b>
Možnost účastnit se výuky	Účastí rodičů a učitelů ve spolku

Konzultace s učitelem i mimo oficiální schůzky (osobně či přes mail)	Pořádáním společných školních i mimoškolních akcí (jarmarky, výlety, besedy aj.)
--	--

4. *Jakými způsoby jste informováni o studiu Vašeho dítěte, o jeho pokrocích? (O tom, na čem nyní pracuje, čím už prošlo, jak si osvojilo to, čím už prošlo...)*

### JAK SE RODIČE INFORMUJÍ O STUDIU SVÝCH DĚTÍ?



5. *Jsou pro Vás tyto informace dostatečné pro zhodnocení průběhu studia Vašeho dítěte? (Co Vám chybí pro kompletnost těchto informací? Jak by se to případně dalo zařídit?)*

Všichni dotazovaní odpověděli, že informace o studiu jejich dětí jsou dostatečné a vyzdvihli především hodnotu slovního hodnocení a nadstandardní komunikace s učitelem i mimo oficiální konzultační hodiny či třídní schůzky.

6. *Myslíte si, že by výsledky Vašeho dítěte byly stejné i v běžné škole?*

Většina rodičů si myslí, že by se výsledky jejich dětí lišily (byly by spíše horší). Zároveň ale jeden z dotazovaných zdůraznil vliv učitele, jeho osobnosti a pojetí výuky, které mohou mít vliv na výsledky žáků, a proto si nedovolí na tuto otázku odpovědět.

## Seznamy obrázků, diagramů a tabulek

Obrázek 1 Myšlenková mapa „Čtení“ .....	59
Obrázek 2 Reflektivní list ke KH žákyně J.....	69
Obrázek 3 Slovní hodnocení žákyně M .....	70
Diagram 1 Model A .....	61
Diagram 2 Model B .....	62
Diagram 3 Model C .....	63
Tabulka 1 Ukázka třídění pozorování .....	45